LECTURA PARA TODOS

EL APORTE DE LA FÁCIL LECTURA COMO VÍA PARA LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES

Aldo Ocampo González (Coord.)

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI - Chile

NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN
FACILLECTURA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Asociación Española de Comprensión Lectora

LECTURA PARA TODOS

EL APORTE DE LA FÁCIL LECTURA COMO VÍA PARA LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Aldo Ocampo González
Bibiana Rodríguez Monarca
Terezinha Teixeira Joca
Natalia Do Santos Almeida
Lorena Godoy Peña
Mildred Fuentes Miranda
María Alejandra Grzona
Rosario Arroyo González
Abrahan Jiménez Baena
Tamara Hidalgo Froilán
Cecilia Navia Antezana
Martha Rivas González
Almudena Revilla Guijarro
Sebastán Ariel Rositto

ISBN: 978-956-358-485-1

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.)

LECTURA PARA TODOS. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades.
Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI, Chile.
ISBN: 978-956-358-485-1
Materia: Educación Inclusiva, Lingüística Textual, Promoción de la Lectura
Páginas: 287

ABRIL, 2015 (Primea Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)

LECTURA PARA TODOS. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades.

ISBN: 978-956-358-485-1

Editora: Elena Jiménez Pérez, Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Aldo Ocampo González Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI.

Edita y publica: Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI.

Ciudad: Santiago de Chile.

Diseño: Jesús Camacho Niño y Aldo Ocampo González.

Composición: Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL.

Contacto: centro.estudios.celei@gmail.com / Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
Asociación Española de Comprensión Lectora 5

PRESENTACIÓN
Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva 7

PRIMERA PARTE:
LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI

Aldo Ocampo González:
Fundamentos para una Educación Inclusiva más Oportuna en el Siglo XXI y su desarrollo en Latinoamerica 13

Bibiana Rodríguez Monarca:
Inclusión, Escuela y Organización: ¿una interpelación contracultural? 51

Terezinha Teixeira Joca y Natalia Do Santos Almeida:
Educação de surdos: o difícil caminho da Educação Infantil ao Ensino Superior 75

Lorena Godoy Peña:
La infancia colonizada: estatuto de (in) diferencias y visualidad 89

Mildred Fuentes Miranda:
La evaluación escolar: la borradura de singularidad y las diferencias 105

SEGUNDA PARTE:
NUEVOS ESCENARIOS PARA LA ALFABETIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA TODOS

María Alejandra Grzona:
Alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad 117

Rosario Arroyo González:
Enseñanza Inclusiva de Competencias Escritoras Interculturales 127

Abrahan Jiménez Baena:
Plan de Lectura Inclusivo para el Desarrollo de Competencias Interculturales 151

Tamara Hidalgo Froilán:
Marcadores del discurso en la redacción de textos en fácil lectura 165

Aldo Ocampo González:
Fácil Lectura y Enseñanza del Español como L2: una cuestión de derechos 183

Cecilia Navia Antezana y Marta Rivas González:
Experiencias de promoción de la lectura en escuelas de educación básica 235

Almudena Revilla Guijarro:
Una aproximación a la metodología de textos periodísticos adaptados 251

Sebastián Ariel Rositto:
El lenguaje, ¿es inclusivo en los textos jurídicos? La equiparación de oportunidades para todas las personas a través de la Lectura Fácil 265

Autores 279

PRESENTACIÓN (AECL)

Leer es un derecho, y en cualquier rincón del mundo se debería ejercer tal cual, sobre todo, en la infancia.

Entender la lectura como una oportunidad es el punto de inflexión que todo docente debería abordar desde el inicio de su carrera o, lo que es lo mismo, sería obligación de las instituciones públicas encargadas de la formación de docentes inculcar el valor de la lectura como herramienta paulatina para la inclusión social en primera instancia.

No solo se trata de incentivar a los alumnos para que lean sino que el hábito lector sea consecuencia natural de una formación básica del alumnado y de que sirva como eje fundamental para una igualdad de oportunidades lógica. La lectura como forma de equiparar la educación, en la que las necesidades educativas especiales no solo han de tener cabida sino que representen el envés de una hoja viva cuyo haz es la educación per se.

No existe igualdad sin diferencias. No existe equilibrio sin compensación. A través de las lecturas adaptadas a las necesidades educativas especiales y específicas se puede llegar a la educación universal, porque en las aulas siempre hay que atender de forma individual todos y cada uno de los matices que conforman el amplio espectro que representa nuestro alumnado.

Desde las discapacidades que atañen a la merma en la percepción de uno o varios sentidos hasta las altas capacidades existe un abanico de posibilidades de aprendizaje que puede y debe ser afrontado desde una perspectiva lingüística multidisciplinar.

Hay que prestar atención a todos los factores que condicionan el proceso de aprendizaje. Los factores internos, inherentes a la idiosincrasia de cada alumno, como por ejemplo la inteligencia emocional o el cociente intelectual que presenta cada uno de ellos, son de vital importancia para diseñar programas de actuaciones que puedan ser útiles. Como también lo son los factores externos como cotejar las herramientas disponibles o posibles problemas familiares que pueden interferir en la motivación del discente tanto como del dicente.

LECTURA PARA TODOS es una obra esencial dentro del diálogo establecido por especialistas del ámbito donde se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo los cambios inevitables ante el discurso teórico y recurrente de la igualdad de oportunidades. Una forma fundamental de conocer cómo mejorar el hábito lector y cómo entrenar la competencia lectoras al albor de los numerosos estudios que demuestran que obteniendo buenos resultados en objetivos básicos de estas dos

manifestaciones culturales de la lectura se puede equilibrar justamente la igualdad de oportunidades; donde no podemos olvidar el caso de Alemania cuando en 2002 puntuó en los informes PISA por debajo de la media y pusieron en marcha un plan de "rescate" lector a los que peor puntuaban y no un entrenamiento para mejorar a los que ya superaban la prueba.

Nuestro agradecimiento al Núcleo de Investigación en Lectura Fácil y Educación Inclusiva de Chile por contar con la Asociación Española de Comprensión Lectora para compartir un espacio donde crear sinergias en el ámbito de la lectura: el hábito lector y la competencia lectoras.

Elena Jiménez Pérez
Asociación Española de Comprensión Lectora, Málaga, España

PRESENTACIÓN

Esta obra recoge los aportes de las exposiciones realizadas en el marco del **Seminario Permanente en Fácil Lectura y Educación Inclusiva: estrategias para potenciar la «comprensión» mediante la «adaptación de textos» para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**, organizado por el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva de Chile con el apoyo del Grupo de Investigación en Discurso y Lengua Española (DILES) de la Universidad Autónoma de Madrid, efectuado entre julio y diciembre de 2014, en el Museo de la Educación Gabriela Mistral en la ciudad de Santiago de Chile.

La realización de este espacio se orientó a la reflexión y discusión sobre los desafíos que enfrenta la justicia social en tiempos de exclusión bajo el discurso de la igualdad de oportunidades. De manera especial, se explícita la necesidad de replantear las formas de aproximar a todos los estudiantes a la lectura, especialmente a aquellos que por diversas razones se encuentran en situación de exclusión o desventaja social, como lo son ciudadanos en situación de tránsito migratorio, analfabetos funcionales, en situación de discapacidad cognitiva, con trastornos del aprendizaje, adultos mayores, ciudadanos privados de libertad, entre otros.

Sin duda, pensar la facilitación del discurso escrito desde un enfoque comunicativo (Cantero, Mendoza y Romea, 1997) e interactivo de la lengua materna, implica reconsiderar el papel que juega el "texto" y "lector" en el proceso de lectura, atendiendo principalmente a cuestiones de orden textual y de organización semántica, léxica y sintáctica, por sobre la antigua discusión conferida al papel de la competencia cognitiva como único campo de restricción del aprendizaje lector.

La lectura fácil o facilitación del discurso escrito, surge como una herramienta de potenciación de la comprensión lectora y de fomento de la lectura, con el propósito de atraer a personas que no tienen hábito de leer o sabiendo leer no logran disfrutar de este derecho por diversas razones. La fácil lectura (FL), espera ser una herramienta de gestión del aprendizaje para todas aquellas personas que han sido privadas de él, permitiendo acceder al lenguaje escrito mediante la utilización de diversas estrategias lingüísticas, literarias y didácticas que promuevan la obtención de significados a partir de la interacción con diferentes fuentes de información (García, 2012).

Entre sus principales objetivos encontramos: a) reflexionar sobre los fundamentos de la Educación Inclusiva desde una perspectiva epistemológica, didáctica y curricular que permitan gestionar respuestas de calidad a la heterogeneidad de todos los estudiantes. b) Potenciar la capacidad investigadora, creadora y propositiva en materia de gestión de respuestas educativas pertinentes a estudiantes con dificultades de acceso a la lectura, mediante la implementación de textos adaptados lingüística y

filológicamente en Fácil Lectura. c) Identificar los supuestos teóricos y metodológicos asociados a la adaptación de textos literarios, jurídicos, informativos, periodísticos e históricos desde una perspectiva de accesibilidad a la lectura para estudiantes y personas con dificultades de acceso al código escrito. d) Diseñar propuestas de investigación didáctica y estrategias de evaluación ligadas al comportamiento lector y competencia lectora en estudiantes con NEE, desde una perspectiva comunicativa y de flexibilización de la complejidad textual. e) Distinguir los planteamientos didácticos de una pedagogía de la inclusión en tiempos de postmodernidad como elemento comprensivo en la gestión de la igualdad de oportunidades en materia de desarrollo lector. f) Analizar los aportes de la psicología del lenguaje y la biología cultural como parte de los factores incidentales en la gestión de la comprensión de textos desde un enfoque de modificabilidad cognitiva y de interacción textual. g) Promover un marco de edición y difusión de materiales didácticos y evaluativos en Fácil Lectura a fin de instaurar espacios escolares y sociales basados en la accesibilidad y en la aceptabilidad en todos los ámbitos de la vida social en postmodernidad.

El desarrollo de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y, particularmente en Chile, responde al compromiso de múltiples actores hace más de **treinta años** por alcanzar **escenarios más equitativos**, **democráticos** y **próximos a los requerimientos de la naturaleza humana de nuestro estudiantado**. Este espacio se orientó a discutir críticamente la **evolución teórico-metodológica** del enfoque de Educación Inclusiva y su vínculo con la Educación Para Todos (EPT). En la primera conferencia titulada: **"El rescate del saber pedagógico fundante de la Educación Inclusiva"**, permitió identificar la necesidad de considerar determinadas *condiciones epistemológicas* y *ontológicas* para iniciar una discusión más oportuna y pertinente a los requerimientos de nuestra región.

De este modo, la inexistencia de una *matriz epistémica* y de un *paradigma epistémico* en la materia coloca en tensión la construcción del conocimiento oficializado que gravita en tornoa esta. Se sugiere considerar que la Educación Inclusiva debe ser considerada como parte de las trasformaciones necesarias que la educación en su conjunto reclama. Atendemos a través de este planteamiento, al reconocimiento de las limitantes que experimenta la construcción de *saberes pedagógicos* a la luz de la inexistencia de un paradigma de base más coherente con estos desafíos, especialmente, reconociendo que las medidas que hoy desarrollamos en bajo la *experiencia discursiva* de la Educación Inclusiva corresponden en gran parte, a *medidas específicas y diversificadas* transferidas directamente desde la Educación Especial. Según esto, su obstáculo es eminentemente *epistemológico* y *pragmático*.

El doctor Alberto Anula Rebollo, profesor titular de Lengua Española en la Universidad Autónoma de Madrid y director del Grupo DILES, ofreció la conferencia: **"Simplificación Lingüística de Textos Literarios de Fácil Lectura"**, abordó de forma magistral las bases teóricas y metodológicas que sustentan las propuestas de facilitación del discurso escrito. En su presentación, Anula afirma que la fácil lectura es un método

de redacción de textos informativos, literarios y jurídicos cuyo propósito es hacer accesible la lectura a personas que experimentan barreras en el ejercicio de este derecho.

La conferencia de la doctora Rosario Arroyo González, profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, en su conferencia: **"Enseñanza Inclusiva de Competencias Escritoras Interculturales"**, nos presentó una atractiva e innovadora propuesta para la alfabetización intercultural basada en el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, que consiste en una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) de forma integrada en cualquier lengua y contexto.

La conferencia de la doctora María Alejandra Grzona, profesora titular de la Universidad Nacional de Cuyo, República de Argentina, en su intervención titulada: **—Alfabetización para Estudiantes con Multidiscapacidad: el desafío de la accesibilidad"**, nos invitó a reflexionar acerca de las respuestas que deben ofrecerse a las personas con multidiscapacidad que acceden a los servicios educativos y a los cuales debemos garantizarles ambientes enriquecidos y con la misma calidad en condiciones de equidad.

El profesor abogado Sebastián Ariel Rositto, a través de su conferencia titulada: **"¿Es el lenguaje inclusivo en los textos jurídicos?,** realizó un análisis crítico sobre la propuesta de fácil lectura en este contexto. Rositto, indaga en la ficción del conocimiento de la ley, y sus dos fases de exclusión, las cuales son subsanadas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ONU, las que colocan a la Lectura Fácil como un derecho vinculante para los Estados Parte.

Agradecemos de forma especial a la directora del Museo de la Educación, Dra. María Isabel Orellana y a la Coordinadora del Área de Educación del Museo de la Educación Prof. Irene de la Jara, por su constante apoyo y cariño con cada uno de nuestros proyectos e iniciativas. Este apoyo ha sido fundamental en la consolidación de nuestros sueños por una educación más justa, inclusiva y cercana a los desafíos del siglo XXI

Agradecemos a cada uno de los conferencistas que nos acompañaron durante este espacio de formación. Muchas gracias a Lutviana Gómez, Fabián Carreño, Lucía Riveros, Kira Maldonado, Rosario Arroyo, Alejandra Grzona, Alberto Anula y Sebastián Ariel Rositto. A nuestras queridas asistentes Paz Muñoz, Andrea Molina y Marcela Bustamante, quienes hicieron posible un ambiente cálido y acogedor durante cada una de las sesiones. Nuestros agradecimientos a todos quienes confiaron en este proyecto.

Antes de concluir resulta de gran valor señalar que la fácil lectura constituye una vía alternativa para gestionar experiencias de lectura más oportunas a grupos que tradicionalmente han resultado excluidos de este derecho. Fácil lectura es una

metodología que apunta a resolver una cuestión de derechos que, en tanto, dispositivo de control, ha relegado a múltiples ciudadanos de este.

En la actualidad, resulta imperioso avanzar en la *definición del concepto de lectura accesible y de lectura inclusiva*. Este último, resulta inexistente y con casi nulo desarrollo teórico, confundiéndose en ocasiones, con medidas ajustadas a ciertos grupos de personas en situación de discapacidad, acción que se aleja de la *heterogeneidad* presente en cada uno de los ciudadanos. El desafío es hoy, avanzar en la clarificación de la naturaleza conceptual y metodológica de lectura inclusiva bajo la determinación de criterios para su operacionalización.

Prof. Aldo Ocampo González Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva

PRIMERA PARTE:

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUISIVA EN EL SIGLO XXI

FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS OPORTUNA EN EL SIGLO XXI Y SU DESARROLLO EN LATINOAMÉRICA[1]

Aldo Ocampo González[2]

Resumen. Este capítulo presenta una reflexión detallada sobre el desarrollo del enfoque de Educación Inclusiva y sus tensiones vigentes en Latinoamérica, con el objeto de profundizar en la búsqueda oportuna y pertinente de sus fundamentos. Se reconoce la ausencia de un saber epistémico y un saber pedagógico en materia de educación inclusiva y educación para todos. Esto nos invita a reconocer la necesidad de avanzar en el desarrollo de un nuevo paradigma epistémico en la materia, pues el devenir que este ha tenido demuestra nuevas concepciones de tipo diferencialistas, negadoras de las diferencias humanas. En un primer momento, se describen los fundamentos de este enfoque, enfatizando en la ausencia de una construcción y discusión paradigmática coherentes con los desafíos del nuevo siglo. Se constata la progresión de un modelo socioeducativo potencialmente atractivo, pero con grandes contracciones epistémicas, cuya matriz y condiciones de producción aún no han sido resueltas. En un segundo momento, se analizan los supuestos básicos que podrían ayudar a transitar desde un modelo pre-paradigmático hacia un paradigma epistémico de gran valor. Se concluye, analizando el desarrollo que han presentado las propuestas curriculares en la materia en nuestra región.

Palabras clave: educación inclusiva, epistemología, matriz epistémica, currículo, neurodiversidad, heterogeneidad, Latinoamérica.

TIMELY BASIS FOR A MORE INCLUSIVE EDUCATION IN THE XXI CENTURY AND ITS DEVELOPMENT IN LATIN AMERICA

Abstract. This chapter presents a detailed reflection on the development of inclusive education approach and its current tensions in Latin America, in order to deepen the timely and relevant search fundamentals. The absence of an epistemic knowledge and pedagogical knowledge on inclusive education and education for all is recognized. This invites us to recognize the need to advance the development of a new epistemological paradigm in the field, because the future has been demonstrated that this new conceptions of differentialist type-denying human differences.

[1] Trabajo que corresponde a la Clase Magistral presentada en la Universidad Tomás sede Viña del Mar, Chile, con motivo de la ceremonia de titulación del Programa de Magíster en Educación mención Diseño Curricular basado en Competencias el día miércoles 28 de enero, 2015.

[2] Chileno. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva, Chile. Profesor de la Universidad Los Leones, Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro) e I.P.P. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

At first, the fundamentals of this approach, emphasizing the absence of a paradigmatic construction and coherent discussion with the challenges of the new century are described. The progression of a potentially attractive socio pattern is observed, but with great epistemic contractions, whose parent and production conditions have not yet been resolved. In a second stage, the basic assumptions that could help move from a pre-paradigmatic model to an epistemic paradigm of great value are analyzed. We conclude by analyzing the development of curricular proposals submitted on this subject in our region.

Key words: inclusive education, epistemology, epistemic matrix, curriculum, neurodiversity, heterogeneity, Latin America.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de Educación Inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Ocampo, 2014) constituye hoy, uno de los modelos teóricos más relevantes para transformar la educación, pues se comprende como una tendencia de futuro. A veinte años de su ingreso en nuestro continente, se torna necesario revisar, cuestionar y actualizar sus fundamentos y dispositivos de acción, con el objeto de diversificar su estatus de discusión y avanzar en la construcción de un modelo paradigmático más coherente con los desafíos del nuevo siglo.

Si bien existe una amplia gama de investigaciones, documentos y ensayos en la materia, no queda del todo claro cuál es su naturaleza científica y qué dimensiones epistemológicas consagran y/o definen sus condiciones de producción. Este capítulo se ha propuesto iniciar una búsqueda *creativa* y *alternativa* sobre cuáles podrían ser los fundamentos más oportunos y pertinentes para iniciar una reflexión más amplia, diversificada y capaz de asumir la producción de nuevas formas de alteridad presentes en nuestras sociedades.

En un primer momento, se analizan las condiciones que sustentan el discurso de la Educación Inclusiva y su relación con la Educación Para Todos (Delors, 2000; Foro Mundial sobre Educación, 2000; Torres, 2000; Ainscow y Miles, 2008; Unesco, 2009). Se fundamenta un análisis socioeducativo cuyo punto de partida reconoce la *heterogeneidad* como unidad discusiva clave para re-orientar esta discusión. En un segundo momento, se identifican los componentes que debiese asumir una matriz epistémica más coherente con esta discusión.

Finalmente, se analiza el desarrollo curricular de la educación inclusiva en Latinoamérica y sus efectos en la gestión de respuestas educativas apropiadas a la diversidad de estudiantes. Se concluye sobre la necesidad de establecer nuevos marcos de referencia para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos más pertinente al saber cultural y situacional de nuestra región.

1. LOS FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS OPORTUNA EN EL SIGLO XXI

> *"…el ser humano siente una necesidad imperiosa de esforzarse al máximo para probarse a sí mismo que vale…"*
>
> (Montessori, 1934)

1.1. ¿DESDE DÓNDE COMENZAR ESTA REFLEXIÓN?: EL VALOR DE LA *HETEROGENEIDAD*

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta nuevos desafíos, cada vez más estructurales y multidimensionales. Uno de ellos, radica en la necesidad de superar el problema epistemológico (Ocampo, 2013; 2014) y pragmático (Parrilla y Susinos, 2013) que lo entrecruza; especialmente, a raíz de la inexistencia de un *paradigma de base*[3] (Follari, 2007; Osorio, 2014) más coherente con la funcionalidad de los desafíos sociales, políticos, ideológicos, culturales y económicos observados hoy, en materia de educación.

Iniciar una búsqueda oportuna y pertinente sobre los fundamentos que vertebrarían el desarrollo del modelo de educación inclusiva en el siglo XXI representa un desafío que la ciencia educativa en su conjunto debe asumir. Es importante advertir que la educación en términos más generales y abarcativos deberá estructurarse en función de los fundamentos que éste modelo propone. Esto sugiere un gran cambio en la manera de concebir los sistemas educativos, las prácticas de enseñanza y lo más relevante, la *naturaleza humana de nuestro estudiantado*, siendo este, uno de los más críticos y de menor consideración en gran parte de las políticas educativas de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI. Según esto,

> […] el único componente que no ha cambiado a través de la historia de la educación es el ser humano. Continuamos enseñando a seres humanos, tal vez con nuevas estrategias y nuevos objetivos, pero siempre a seres humanos (Landívar, 2013:13).

Esta visión, presentada a hace más de un siglo y respaldada por importantes educadores, entre ellos, María Montessori[4] sugiere la urgencia de asumir nuevas perspectivas educativas, cada vez más próximas a lo que el ser humano necesita. Sin duda alguna, que los factores que han contribuido a este debilitamiento no dependen únicamente de los educadores, sino que en gran parte de las acciones de la política pública, las que deben convertir los principales hallazgos de investigación en políticas educativas.

[3] Corresponde a paradigmas disciplinares o específicos.

[4] Médica de origen Italiano da origen a uno de los paradigmas fundantes de la educación inicial. La propuesta de María Montessori debe ser considerada como una filosofía y no como un método en sí mismo.

Este reconocimiento no debe ajustarse a la necesidad de mejorar oportunamente los múltiples contextos de enseñanza, los que van en beneficio directo de nuestros niños, jóvenes y adultos. Ya es hora de pensar la educación desde sus bases, es decir, desde lo que el ser humano necesita. El gran aporte de la segunda mitad del siglo XX a las ciencias de la educación ha sido la neurociencia y sus diversos campos de progresión, tales como: *neuropsicología*[5] y *neuro-didáctica*[6]. Su valor recae en comprender de qué manera disponemos de un conjunto de experiencias que permitan al *ser humano ser persona* en todo momento de su proceso educativo y gestionar espacios que permitan ofrecer una educación más cercana a sus cerebros que son en sí mismos, *neurodiversos* (Armstrong, 2012).

Una educación inclusiva más oportuna entiende que la educación de la *totalidad* debe comenzar por comprender cómo se manifiesta la *heterogeneidad* y diversidad cognitiva de cada ser humano. Tradicionalmente, la comprensión que realiza el enfoque de inclusión sobre la cognición humana es que todos sus estudiantes pueden aprender. No obstante, esta dimensión en términos prácticos se presenta a través de una ―tendencia a resaltar las carencias, las discapacidades y las disfunciones y a restar importancia a las capacidades, los talentos y las aptitudes (Armstrong, 2012:18). De forma paralela, Feuerstein explica:

> […] la modificabilidad de un sujeto no tiene por qué ser similar en todas las áreas. Esta característica del proceso de cambio puede mostrar variaciones. Es la propia naturaleza de las modificabilidad del individuo la que es responsable de la manifestación de las deficiencias así como la rápida modificabilidad que se evidencia en niveles más altos de funcionamiento. Una vez que distinguimos claramente entre el nivel manifiesto de funcionamiento y el comportamiento latente en el proceso de cambio, el concepto de modificabilidad, tal como ha sido definido no parece contradictorio (Feuerstein, 2010:3).

Según esto, una educación inclusiva con foco en todos sus estudiantes comprenderá la necesidad de transformar la enseñanza y la interpretación del aprendizaje a favor de un *cerebro seguro*, *creativo*, *imaginativ*o que, en *libertad*, opta por aquellas experiencias de aprendizaje que enriquecen su desarrollo armónico, estableciendo así, una cultura de paz[7]. Se asume entonces que educamos cerebros complejos en su estructura y funcionamiento. Una educación inclusiva más oportuna implica asumir que ―los hallazgos científicos demuestran que algunas de las prácticas

[5] Integración entre la psicología y la neurología. Consiste en un área de especialización sobre las dimensiones cognitivas del aprendizaje.

[6] Perspectiva iniciada por Preiss en 1987. Su foco de estudio recoge los aportes de la neurología, la psicología del desarrollo y de la neuropsicología. Se basa en comprender el estudio del cerebro humano a partir de la identificación de aquellas áreas dónde se produce el aprendizaje y sus variantes de especialización. En sí, consiste en dotar de un lenguaje más cercano para comprender esto y articular estrategias para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes.

[7] Según Montessori, consiste en dotar el proceso educativo de cada ser humano en armonía con el universo. La noción de cultura de paz, refleja la capacidad y astucia de los educadores para brindar experiencias de aprendizaje según los requerimientos de cada estudiante, es decir, entregar lo que cada niño o niña necesita.

tradicionalmente aceptadas van diametralmente opuestas a lo que los cerebros de nuestros estudiantes necesitan (Landívar, 2013: 12). Según esto,

> […] necesitamos un nuevo campo de neurodiversidad que conciba los cerebros humanos como entidades biológicas que son, y que sea capaz de apreciar las enormes diferencias naturales que existen entre un cerebro y otro en lo relativo a la sociabilidad, aprendizaje, atención, estado de ánimo y otras importantes funciones mentales (Armstrong, 2012:16).

Abordar esto implica que, en

> […] todos estos casos la educación formal o informal se enfrenta con el más fundamental y general de sus problemas: cómo abordar la complejidad. El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria. La educación siempre debe preguntarse qué puede hacerse para hacer accesible el conocimiento y las prácticas estimulantes (Perkins, 2010:24).

Uno de los grandes desafíos asociados al enfoque de educación inclusiva radica en la capacidad de sentar las bases de un *modelo paradigmático* en la materia. Este desafío impactará en la redefinición de la *calidad* y la *intención* de la respuesta educativa, asumiendo que la diversidad habita como propiedad connatural en todos los seres humanos y no constituye un sistema de diferenciación como hasta hoy hemos comprendido. Esta mirada busca eliminar aquellas ideologías que ―consideran que la homogeneidad es considerada un requisito para garantizar la eficacia educativa, y la diversidad una amenaza que entorpece el progreso de los más capaces‖ (Saiz, 2009:19).

Este cambio, no sólo involucra

> […] el ámbito de los contenidos aprendidos, sino también la estructura de aprendizaje, la propensión a aprender y la creciente capacidad del organismo (el niño en este caso concreto) para beneficiarse de la exposición a situaciones de aprendizaje (Feuerstein, 2010:5).

Pensarse a sí mismo/a como *objeto de diversidad*, resulta una tensión constante para gran parte de la ciudadanía, pues, el cruce de los imaginarios sociales y el aporte de la literatura científica tienden, en ocasiones, a neutralizar e invisibilizar su valor a raíz de las condiciones sociales que definen su producción.

El desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica demuestra un desarrollo paulatino, cada vez más creciente y de gran aceptación entre diversos sectores de la ciudadanía. Es importante mencionar que su desarrollo no ha estado exento de ciertos de obstáculos. El enfoque ingresa a nuestro continente con mayor visibilidad en gran parte de las agendas políticas de diversos gobiernos de la última década del siglo XX.

En sus inicios, se justifica a partir de una *visión integracionista*[8], que promueve nuevas concepciones y nuevos derechos destinados a reducir las múltiples situaciones de violencia de la que son parte las personas en *situación de discapacidad* (Ocampo, 2012) y de estudiantes con *necesidades educativas especiales* (Macarulla y Saiz, 2009).

Este proceso, según Casanova (2011), transita por dos fases de integración hacia la inclusión. La primera de ellas, explica de la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad y NEE[9] y, la segunda, avanza hacia la configuración de un sistema educativo para *todos* los estudiantes.

A partir de este segundo momento, se observa una de sus primeras tensiones, especialmente, destinada a garantizar espacios de mayor *aceptabilidad*[10] (Tomasevski, 2009) para una gran amplitud de estudiantes que buscan ser legitimados en la estructura educativa. Muchos de estos grupos de estudiantes presentaban distintas condiciones de escolarización, lengua y asimilación cultural. Esta perspectiva, innovadora en su forma, pero peligrosa en sus intenciones, coloca en tensión la noción de totalidad, que según Dussel (2004) sería una forma más equitativa de homogenización. Según esto, la interrogante sería: *¿quiénes son todos los estudiantes que deben ser legitimados?, S*e concluye que la educación inclusiva es el modelo más oportuno para responder a la gran amplitud de intereses[11], motivaciones y necesidades de todos y cada uno de nuestros estudiantes.

Desarrollar y hacer evolucionar una perspectiva teórico-metodológica de inclusión educativa y justificar su existencia a partir estudiantes con *altas capacidades* o con *talentos académicos*, o estudiantes con diversidad lingüística o bien, con diversidad cultural, es asumir una nueva forma de etiquetado social y escolar, que no reduce las diferencias, sino que las maximiza en negativo. De acuerdo con esto, se insiste en la necesidad de clarificar un conjunto de condiciones cuya matriz epistémica permita redefinir los significados

[8] Los antecedentes históricos que explican la visión integracionista deriva del principio de normalización creado por Van-Mikkelssen en 1954 y difundido por Nirje en 1969. Esta concepción implica asumir la noción del derecho basado en la accesibilidad, es decir, en abrir las puertas de las instituciones educativas del nivel que sea y permitir el ingreso de personas tradicionalmente excluidas de los sistemas educativos. En torno a esta premisa gravita toda la producción científica en materia de educación inclusiva, la que debiese ser denomina como Inclusión excluyente, pues se desconocen el levantamiento de condiciones de calidad y pertinencia para asumir la integración de personas en situación de discapacidad por ejemplo.

[9] Las necesidades educativas especiales pueden ser entendidas desde dos modelos: individual y contextual de las necesidades educativas especiales. El primero comprende que es el propio estudiante quien tiene las dificultades, mientras que en el segundo asume que las dificultades que experimenta el estudiante no dependen únicamente de él, sino que de las barreras que el contexto escolar y social le presenta. Un estudiante puede experimentar necesidades educativas especiales en una asignatura y en las demás no. Es recomendable hablar de las necesidades de la clase en vez de las necesidades del estudiante

[10] Corresponde a una de las ―4 A‖ de los derechos a la educación descritos por Tomasevski. La noción de aceptabilidad se alinea con la concepción del derecho ―en‖ la educación, es decir, en la calidad y pertinencia de los dispositivos prácticos que permiten ejercer operativamente cada uno de nuestros ciudadanos. Esta perspectiva enfatiza en la existencia de condiciones estratégico-situacionales y sus múltiples formas de implementación. Según Tomasevski (2009), posee la capacidad de recibir una educación inclusiva de calidad.

[11] Según Stone Wiske (2006), los intereses son considerador como el punto de partida en todo proceso de aprendizaje que ha de ser internalizado.

estructurantes y estructuradores que orientan esta discusión. Se debe iniciar la búsqueda de caminos alternativos para potenciar a dichos colectivos de ciudadanos. El desafío es re-fundar la Educación Especial (Mata, 1999) y alinear sus propósitos con estos desafíos, en vez de explicitar una Educación para los *diferentes* con un lenguaje más equitativo y excluyente (Ocampo, 2014).

Perpetuar éstas formas de distinción social, según Bourdieu (2000), implicarían nuevas formas de inclusión excluyente, es decir, contextos que promueven la inclusión pero que presentan nuevas formas de exclusión (Ocampo, 2012) o medidas de seudo- inclusión (Barrio de la Puente, 2009). Esta mirada, incide diametralmente en las zonas activadoras y desactivadoras de las inteligencias descritas por Feldman (1980), Walters y Gardner (1986) y Armstrong (2012). Estas zonas son entendidas como el punto clave en el desarrollo y activación progresiva de los *talentos de todo ser humano* y está estrechamente vinculado con la urgencia de gestionar la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes.

Las *experiencias cristalizantes* son descritas como ―las chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez‖ (Armstrong, 2012: 41), mientras que las *experiencias paralizantes* son aquellas que ―cierran la puerta a la inteligencia‖ (Armstrong, 2012:41). Con la finalidad de ejemplificar de mejor forma las zonas activadoras y desactivadoras de las inteligencias, se sintetizan sus principales características en el siguiente cuadro de síntesis:

Experiencias cristalizantes de la inteligencia	**Experiencias paralizantes de la inteligencia**
• Pueden presentarse en cualquier momento de la vida, incluso luego de la secundaria o de la universidad. • Implica una mentalidad abierta, creativa, dinámica y rápida. Supone potenciar la *valía social* de los estudiantes. • Implica el deseo constante de desentrañar deseos, misterios u otros. • Implica un desarrollo eficiente de las inteligencias presente en todos nuestros estudiantes. Esto podrá ser desarrollado a partir de la utilización del *criterio de diversificación* curricular y didáctica, con énfasis en lo último.	• Climas de aprendizaje donde existe el error, caracterizados por un clima pasivo-modificante. • Contextos de interacciones cognitivas y socioeducativas dotadas de vergüenza, culpa, temor e ira. • Impiden el desarrollo de la autonomía, el desarrollo creativo y la imaginación.

Tabla N°1: Cuadro comparativo sobre experiencias cristalizantes v/s experiencias paralizantes de la inteligencia. *Fuente: Armstrong, 2012, complementada por Ocampo, 2015.*

El reconocimiento sobre la amplitud del modelo de educación inclusiva y su vincularidad con el entendimiento de que la cognición humana pose un elemento de diversificación y complejidad, requiere considerar que la transformación de la enseñanza no sólo depende de una visión instrumental y tecnológica (aplicación de recursos y diseños), sino de la comprensión que

> […] el cerebro humano se parece más a un ecosistema que a una máquina, resulta especialmente apropiado que utilicemos el concepto de neurodiversidad en lugar

> de usar un planteamiento basado en la enfermedad o un modelo mecanicista cuando hablamos de las diferencias individuales en el cerebro (Armstrong, 2012:23).

Esto implica introducir en la gestión de nuestras experiencias de aprendizaje, la capacidad de ofrecer múltiples formas de presentar el currículo, aprovechando al máximo según Perkins (2010) *la comprensión*, *las expectativas* y *la multiplicidad de opciones*. El desafío es ahora, asumir el *principio de diversificación* de la inteligencia aportado por Feuerstein (2010) y la ontología de la flexibilidad.

De acuerdo con esto, se evidencian avances significativos en la escolarización de numerosos ciudadanos a la luz de los principios del enfoque de educación inclusiva. Estos avances, tienden a vislumbrar un conjunto de limitaciones en su implementación.
Hoy, no sólo evidenciamos

> […] problemas económicos, sociológicos, psicológicos, sino simplemente problemas y que regularmente son complejos. Todo está debidamente unido, concatenado y urge solucionar muchos de estos problemas (Myrdal, 1970; citado en Sagastizabal, 2006:32).

Por ello, resultaría de gran relevancia responder las siguientes interrogantes: *¿de qué inclusión hablamos?, ¿cuál es el significado oculto que encierra este discurso?, ¿qué matriz epistémica la define?, ¿qué sustenta su naturaleza científica a la luz de estos desafíos?*

Hasta ahora, el desarrollo de la educación inclusiva en nuestro continente ha direccionado una reflexión exclusiva y permanente sobre en una cuestión de derechos. Tal vez, sienta una discusión sobre la forma que adoptan los derechos en su ejercicio cotidiano, invitándonos a descubrir caminos alternativos que garanticen su aseguramiento, promoción y desarrollo, garantizando la satisfacción personal a la que todos los seres humanos aspiramos.

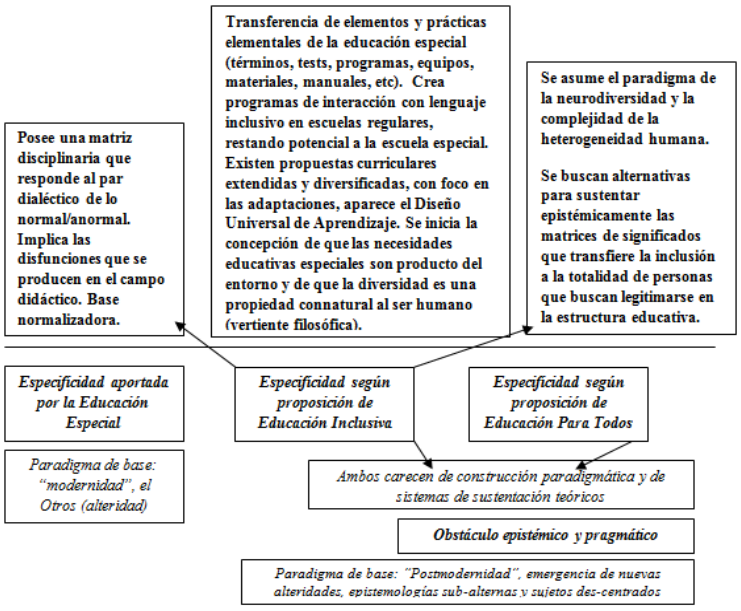


Tabla N°2: Evolución sobre el carácter de las propuestas de Educación Especial, Educación Inclusiva y Educación Para Todos inteligencia. *Fuente: Elaboración propia.*

El presente cuadro tiene como objeto reflexionar, a modo de una proposición inicial, sobre las fortalezas y limitaciones que experimenta el Enfoque de Educación Inclusiva y sus tendencias de futuro.

Fortalezas sobre el desarrollo del Enfoque de Educación Inclusiva	Limitantes sobre el desarrollo del Enfoque de Educación Inclusiva
• La promoción de la educación inclusiva ha introducido nuevas discusiones en las comunidades escolares. Se evidencian mayores compromisos institucionales por sobre los clásicos compromisos individuales de muchos docentes, cuya dirección apunta a re-pensar la enseñanza y la escuela. • Se evidencia mayor grado de aceptación de las diferencias en diversos ámbitos y contextos de la vida social y escolar, aunque muchos de ellos sean a nivel discursivo. • Los constructos de igualdad, equidad y participación se han comenzado a asumir desde las políticas gubernamentales de inicio de siglo, especialmente en Chile • Se observa un avance significado de comprensión sobre el modelo y sobre la necesidad de instalación de condiciones teóricas, pragmáticas, pedagógicas y organizativas para su desarrollo. Sin embargo, aún la existencia del modelo aún sigue siendo justificada únicamente desde la discapacidad. • El aporte de la educación especial ha supuesto la re-organización de las prácticas de enseñanza con un carácter más contextualizado, aunque sin duda aún, se reproducen técnicas y procedimientos de naturaleza diferencialista. • Emergencia de nuevos pactos e instrumentos normativos. • Se ha restituido la diversidad como propiedad inherente a lo humano, en gran parte de la literatura científica a nivel internacional. • El gran aporte de la Educación Especial radica en la necesidad de asumir nuevas discusiones que otorguen vías alternativas hacia las personas en situación de discapacidad.	• Ausencia de una construcción paradigmática para asumir el enfoque. No existe una teórica clara para situar el carácter de las intervenciones y su naturaleza. • Se observa una construcción hibrida a nivel teórico y con gran énfasis en la transferencia de conocimientos propios de la Educación Especial. • Se observa en numerosos planes de estudio, formación para docentes en materia de educación inclusiva, a partir de las denominadas necesidades educativas especiales, instaurando una nueva nomenclatura sobre las tradicionales dificultades de aprendizaje. • Si bien, el constructo de diversidad y diferencia ha comenzado a ser discutido con mayor énfasis, se observa un carácter instrumental en su gestión y aplicación a nivel de aula. Situación muy similar, sucede con el levantamiento de múltiples instrumentos normativos que asumen la diversidad como parte de ―aquellos‖ estudiantes que presentan dificultades y no como aquellas dificultades del grupo de estudiantes. • Existencia de un conocimiento superficial y escasamente claro en su especificidad al momento de gestionar el currículo, la didáctica y efectuar proposiciones en torno a la evaluación. Se observa un reduccionismo de tipo psicopedagógico y diferencialista en sus procedimientos evaluativos. • La gestión del currículo se establece a partir de propuestas de tipo *específica* y *diversificada*. Esto es, específicas que responden a estudiantes con ciertas situaciones de discapacidad y, son clásicas de la Educación Especial. Mientras que las propuestas de tipo diversificadas son aquellas que han sido transferidas desde la educación especial hacia grupos regulares, cuya premisa promueve la accesibilidad al currículo y la flexibilización del mismo. Por tanto, el currículo es para unos pocos que no responden a la estandarización. • Se establece una relación directa entre *"inclusión"* y *"calidad"*, sin previamente definir la multidimensionalidad de dicha propuesta y su coherencia con los desafíos fundacionales del enfoque. • Necesidad de sentar las bases del paradigma y su desarrollo con la finalidad de construir saberes pedagógicos más oportunos en la materia.

Tabla N° 3: Cuadro de Identificación sobre Fortalezas y Limitantes sobre el Desarrollo del Enfoque de Educación Inclusiva. ***Fuente: Elaboración propia.***

1.2. ¿CÓMO AVANZAR EN ESTA REFLEXIÓN?: EL DESAFÍO DE ASUMIR ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

El desarrollo de la Educación Inclusiva puede ser descrito según diversos documentos técnico-normativos e investigadores, como un modelo de gran potencialidad (Ocampo, 2015), así como de nueva forma de Educación Especial[12] (Salvador, 1999). Sus tensiones merecen una reflexión más detallada sobre su naturaleza y propósito, bajo el surgimiento de nuevas formas de alteridad[13] (Bárcena y Melich, 2000; Madgenzo, 2004) y de nuevas formas de justicia social (Dubet, 2012) en nuestro continente.

En efecto, contribuir a clarificar su *naturaleza* (Roqueplo, 1983) y sus *condiciones epistémicas* de producción (Ricoeur, 2004; Marková, 2006; Cortassa, 2011) representa un avance significativo para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos[14] más oportuna y pertinente a la reales necesidades que hoy tensionan la ciencia educativa y la construcción de saberes pedagógicos en todos sus niveles. Se torna urgente entonces, asumir con claridad su *paradigma epistémico* (Morín, 2007; Martínez, 2013).Esta revisión implica ―en términos de Havel‖ que algo se está yendo y otra cosa esta llegando, lo que refleja que habitamos un tiempo de *crisis* y de *transición*, en cuanto a la gestión del conocimiento y sus implicancias para sus agentes educativos. Esta situación de cambio y crisis, exige instalar una

> […] trasmisión de conocimientos existentes, en un intento de no descalificación de los paradigmas anteriores, sino de integración y superación en la construcción de un nuevo paradigma que permita dar cuenta de los cambios producidos en la realidad que hoy vivimos (Sagastizabal, 2006:32).

Según esto, no sólo

> […] estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa y paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites (Martínez, 2004:2).

Numerosos autores afirman que las bases del conocimiento están cambiando. Esto explica el carácter de las transformaciones por las que transita la *ciencia*[15], invitándonos a cuestionar su concepto y sus formas de producción, validación y supervivencia. Esta situación

[12] Campo disciplinar que por su construcción interdisciplinaria responder a gestionar respuestas socioeducativas a colectivos de ciudadanos, preferentemente, en situación de discapacidad.

[13] Perspectiva impulsada por Levinas. Implica un reconocimiento activo-aceptante del Otro y la Otra como un sujeto igual valido a mí.

[14] Movimiento surgido a partir del Foro de Dakar en Senegal a inicios del siglo XXI. Esta perspectiva promueve la implementación de una perspectiva de calidad bajo un modelo educativo que permita la participación de todos los ciudadanos.

[15] De acuerdo con Bunge, consiste en la disposición de un conocimiento organizado sistemáticamente mediante métodos y sustentaciones de validez. Presenta una estructura *"idealidad definida"* según Foucault (1970).

nos obliga a obviar la incertidumbre sobre el conocimiento científico y las condiciones de producción (Adorno, 1970) gravitantes en torno al paradigma de educación inclusiva y su tránsito hacia una educación para todos más oportuna. Tal grado de construccionismo teórico y epistemológico requiere asumir la noción de incertidumbre como ―una forma de conocimiento, que no significa encerrarse en un escepticismo generalizado sino comprender la naturaleza misma del conocimiento‖ (Morín, 1986:432).

Las construcciones epistemológicas tradicionalmente aceptadas, tales como: *el positivismo lógico, la visión hermenéutica-dialéctica* (Cristin, 2000) y la introducción de la *visión* basada en la *complejidad* aportada por Morín (1982), han puesto en tensión la definición de paradigma aportada por Kunh (Martínez, 2004). Se agregan las limitantes y limitaciones que supone comprender la generación y producción del saber a la luz del surgimiento de nuevas visiones epistémicas.

De este modo, se afirma que

> […] el término ―paradigma‖ hoy desborda los límites que le fijara Kuhn en su célebre obra (1978, orig.1962). No se limita a cada una de las distintas disciplinas científicas, sino que incluye la totalidad de la ciencia y su racionalidad. Los resabios positivistas de Kuhn han de ser aquí plenamente superados. No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer (Martínez, 2004:3).

Los aportes de la epistemología de la complejidad propuesta por Morín complementan las palabras de Martínez, explicitando que la visión clásica o tradicional de tratar los fenómenos debe superar las barreras disciplinarias y las territorialidades clásicas del saber, con el propósito de oficializar propuestas cada vez más coherentes y comprensibles con los desafíos del tiempo actual. De modo que esta perspectiva asume

> […] la superación de las barreras disciplinarias, el cuestionamiento de la división rígida entre ciencias naturales y sociales, la consideración de la subjetividad en el análisis de la objetividad científica, y el planteo de los límites culturales de dicha objetividad así como la construcción de una percepción nueva del mundo (tal vez en el sentido kuhniano de ver patos donde antes se veía conejos) parecen ser algunas de las concepciones comunes en diversos ámbitos del saber humano (Leyva, 2009:2).

Según lo observado en lo relativo al desarrollo de la educación inclusiva en nuestro continente, se torna necesario consolidar una discusión epistémica más amplia y diversificada en materia de inclusión, puesto que la ausencia de una *matriz epistémica* y de un *paradigma epistémico* de base coherente con su *naturaleza* e *impronta*, la construcción de saberes pedagógicos y la calidad de la respuesta educativa tiende a desviarse u orientarse hacia otras lógicas de comprensión. De acuerdo con esto,

> [..] las ciencias actuales estan urgidas de una relación multidisciplinaria que legitime las complejas construcciones sobre los procesos ocurrentes en la sociedad dentro de un marco holistico que perimta su explicación, el cual debe dar cuenta de una representación dinámica, compleja y heterogenea de

> la sociedad, muy diferente a la representación simplificada y definida unilateralmente desde los procesos economicos que dominan el pensamiento contemporáneo (González Rey, 1997; citado en Sagastizabal, 2006:32).

Un ***paradigma epistémico***, se caracteriza por:

- Ser entendido como un paradigma disciplinar, cuya especificidad depende del trasfondo *de los fenómenos en estudio.*
- *Comprender las lógicas de pensamiento y las contribuciones ideológicas que definen su* matriz epistémica, es decir, el repertorio de actos que consagran una determinada forma de pensar.
- Todos los campos disciplinares poseen paradigmas epistémicos o específicos.

De modo que, un ***paradigma científico*** puede explicarse como:

> […] un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada (Morín, 1982; citado en Martínez, 2004:3).

De acuerdo con estas definiciones, podemos afirmar que:

- El desarrollo actual de la educación inclusiva exige la necesidad de develar el carácter y especificidad de su *paradigma epistémico* y sus dimensiones involucradas en la oficialización de una matriz epistémica más coherente con sus desafíos y tensiones vigentes.
- El enfoque de educación inclusiva resulta inteligible en muchas ocasiones, puesto que carece de un marco de referencia y de un estatus epistemológico más oportuno a los desafíos del siglo XXI. Resulta imperioso un nuevo significado o un conjunto de conocimientos al interior de una determinada estructura discursiva e ideológica.
- Este desafío implica iniciar una discusión y una construcción epistémica en la materia.
- Contribuir a clarificar la matriz epistémica de este enfoque implica sentar sus bases de desarrollo y describir su función ideológica.
- Gran parte de las estructuras discursivas que sustenta este modelo, pre-construido en sus desafíos fundacionales, demuestran un contenido simple, reduccionista y limitante respecto de los desafíos que asume.

Un paso relevante es comprender que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas quienes han de tener mayor conciencia sobre lo que promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, *escasamente construido*, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de enseñanza.

De este modo, el desafío es ahora que los programas en la materia, signifiquen y resignifiquen a todos nuestros ciudadanos, prestando un mayor grado de pertinencia a sus intervenciones. Resulta relevante mencionar que la tensión social de la igualdad y la superación de la desigualdad educativa es un *tema clásico* en nuestra región.

Los escenarios donde se promociona la educación inclusiva y la educación para todos se han diversificado y, han aparecido nuevos sujetos y nuevas formas de aceptación y/o eliminación social (Kaplan, 2007) que condicionan la vida social y escolar de múltiples estudiantes. A estos vertiginosos cambios, se suma la necesidad de reducir las múltiples formas de violencia tan características de nuestra región, desde el replanteamiento de sus sistemas de gestión, cada vez más centrados en las potencialidades de nuestros estudiantes. Se inicia entonces, una proposición educativa más cercana al ser humano.

Un factor clave para comprender dichas contradicciones y la inexistencia de un modelo paradigmático, resulta de la incomprensión e incompatibilidad que proponen el surgimiento de varias formas de clasificación y categorización, las que se oponen diametralmente a los planteamientos explicitados por el *holismo* (Martuccelli, 2013). Las categorías de *diversidad* han sido asumidas como parte de lass diferencias en negativo, obedeciendo así a una construcción social y quitando al ser humano su principal propiedad que lo define como *ser humano*, es decir, como sujeto variable, como persona. Morín, al respecto afirma:

> […] los conceptos de los que nos servimos para concebir nuestra sociedad-toda sociedad-están mutilados y desembocan en acciones inevitablemente mutilantes (…) la ciencia antropo-social necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, esta articulación requiere una reorganización de la estructura misma del saber (Morín, 1986; citado en Sagastizabal, 2006:33).

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis que recoge la especificidad de cada tendencia o modelo que integra esta discusión.

Enfoque de Educación Especial	Enfoque de las Pedagogías de las Diferencias	Enfoque de Educación Inclusiva	Enfoque de la Diversidad	Enfoque de Educación para Todos
- Plantea una visión especializada según características de ciertos grupos de estudiantes. -Promueve la integración y la inclusión bajo un lenguaje más equitativo pero que demarca las diferencias. -Surge desde una visión terapéutica.	-Profundiza sobre el reconocimiento de las diferencias como propiedad intrínseca a lo humano. - Promueve un sistema de reflexividad que intenta analizar la producción de alteridades circundantes.	- Perspectiva que evoluciona desde una visión integradora. - Se ancla sobre la concepción del derecho basado en la aceptabilidad. - Sus constructos fundacionales toman en consideración la diversidad humana y las necesidades educativas especiales.	- Comprende que la diversidad habita en la otredad. - Se comprende que la diversidad es una propiedad connatural a lo humano. No obstante, las orientaciones educativas comprenden que los diversos son quienes escapan del perfil social previamente establecido en la escuela.	-Supone un análisis detallado sobre la complejidad que encierra la totalidad que discursivamente intenta significar. -Se valora la heterogeneidad y la necesidad de entregar una educación más cercana a las necesidades de los intereses de los cerebros de nuestros estudiantes.

Tabla N°4: Síntesis según especificidad de propuestas educativas que analizan el objeto de la diversidad y la educación para todos en el marco de la post-modernidad. Fuente: Elaboración propia.

El enriquecimiento *transdisciplinario* es una pieza fundamental para avanzar en esta discusión y así crear una auténtica pedagogía de la inclusión desde este lado del mundo. Esto exige un carácter *transdisciplinario* (Rivera, 2013; Ocampo, 2014), invitándonos a interrogarnos sobre: ¿qué es una matriz epistémica?, ¿qué efectos supone el levantamiento de ciertas dimensiones epistémicas en materia de educación inclusiva? Junto a ello, se

> […] podrá poner en evidencia muchos vicios de lógica que se han ido convirtiendo en hábito en amplios sectores de la vida académica y, sobre todo, denunciar la falta de racionalidad en que se ha caído en muchos otros al evaluar el nivel de certeza de las conclusiones de una investigación por el simple correcto uso de las reglas metodológicas preestablecidas, sin entrar a examinar la lógica, el significado y las implicaciones de esas mismas conclusiones (Martínez, 2004:3).

1.2.1. HACIA UNA MATRIZ EPISTÉMICA EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Martínez (2013) explica que una *matriz epistémica* es parte de una estructura socio-histórica, o bien, de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma[16] (Follari, 2007; Giddens y Turner, 2010).

Instalar una discusión epistémica capaz de resignificar las comprensiones y los significados validados hasta ahora por gran parte de la ciencia educativa en torno a ésta materia.

Esto implica reconocer que la inclusión es un modelo de desplazamiento que requiere asumir una reflexión oportuna sobre los aparatos que originan sus fuentes de interpretación y que repercuten en la gestión de los principales campos del trabajo pedagógico, tales como: *la gestión del currículo* y *su enseñanza*, la *problematización didáctica* y las condiciones que propenden al desarrollo de un *sistema de evaluación* coherente con éstos y otros desafíos.

Todo ello, nos invita al levantamiento de un nuevo paradigma de tipo *descontruccionista* según lo expresado por Derrida (1989). Es relevante asumir que una matriz epistémica debe ser entendida como una conformación de la mente que repercute en las formas de entendimiento de los hombres en un tiempo socio-histórico particular (Martínez, 2013).

[16] Para Kuhn (1978) constituye un modelo general de interpretación de la realidad.

Así, podríamos explicarla como una:

> […] coherencia lógica y sistémica de un todo integrado, similar a la coherencia que tienen todas las partes de una antigua ciudad enterrada, que se va descubriendo poco a poco, ya que esas partes fueron diseñadas y construidas con unas metas muy claras. Esa coherencia estructural, sistémica, se bastaría a sí misma como principio de inteligibilidad (Martínez, 1994:13).

La estructura discursiva (Van Dijk, 1987*;* Pêcheux, 1983; Orlandi, 2012) que sustenta el paradigma de inclusión en el discurso pedagógico actual devela un sistema de disposiciones cuyas representaciones epistemológicas (Adler, 2011; Cortassa, 2011), describen una suerte de *naturalización encubierta* sobre las formas de presentación e interpretación que históricamente se ha hecho sobre la diversidad[17] en la estructura educativa. Se observa así, un paradigma de base *modernista* dedicado a la producción de alteridades.

Se introduce un precedente relevante, sobre las formas de entender éstos fenómenos a la luz de la supuesta *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2012) como parte de un sistema promocional consciente por instalar condiciones efectivas de igualdad y equidad, por sobre un discurso capaz de avanzar en materia de legitimación y de re-significación propio de las sociedades post-modernas. Al respecto, se observa que,

> […] sólo a partir de este origen se podrá plantear la cuestión siguiente: ¿de qué modo el espacio, la naturaleza, en su inmediatez, indiferenciada, reciben la diferencia, la determinación, la cualidad? Diferencia, determinación, cualificación no pueden sobrevenir al espacio puro más que cómo negación de esta pureza original y de este primer estado de indiferenciación abstracta en que consiste propiamente la espacialidad del espacio. La espacialidad pura se determina negando propiamente la indeterminación que la constituye o sea, negándose a sí misma. Negándose a *sí misma*, esta negación debe ser una negación determinada, negación del espacio por el espacio. La primera negación (Derrida, 1971).

Peralta (2003) sugiere que el paradigma *modernista* y *post-modernista*, presenta las siguientes características, respecto de sus propuestas socioeducativas. Esta visión, recoge las siguientes características:

[17] Propiedad connatural e intrínseca a la humano y por tanto, a la experiencia educativa. La diversidad no es una propiedad a negar, no debe ser asumida como una propiedad negativa que demarque una situación de inferioridad social, tampoco debe constituir supuestos cuerpos de visibilización de grupos vulnerados histórica y políticamente de la estructura social y educativa.

Modernidad	Post-Modernidad
• La homogenización social y cultural genera propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos. Hay una pedagogía universal. • Se establecen grades relatos y verdades que ofrecen significados, cerezas y patrones estables de actuación en todos los campos, la pedagogía entre ellos, que, por su carácter, no suelen ser cuestionados. • Se fundamentaliza al sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educables panificables unilateralmente y medibles universalmente.	• La globalización y las tecnologías reducen y acercan tiempos y espacios. Se conocen y se reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles. • Se cuestionan y revisan las verdades; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas que generan oportunidades e incertidumbres. Los significados sólo existen en relación con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades. • Se plantea que es un sujeto-nómade con diferentes identidades que se reconstruyen siempre.

Tabla N°5: Cuadro de síntesis sobre el carácter de las propuestas educativas de corte modernista y post-modernista. Tomado de "Los desafíos de la educación inicial en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y en las prácticas de los agentes educativos", de María Victoria Peralta.

Un análisis detallado sobre éstos y otros factores en materia de producción discursiva implica necesariamente considerar con gran precisión ―como los objetos simbólicos producen sentidos, analizando así los propios gestos de interpretación, considerados como actos en dominio simbólico, pues ellos intervienen en lo real del sentido‖ (Orlandi, 2012: 32).

Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión nos obliga a establecer y esclarecer los límites y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación[18] y comprensión[19] de los fenómenos gravitantes en esta discusión.

La aceptación social de ciertas creencias precientíficas, científicas o ideológicas (Cortassa, 2011; Zezek, 1990), resulta algo peligroso y a la vez problemático, puesto que en nuestro escenario actual, nos obliga a partir de un cierto tipo de conocimiento, que en este caso, deriva de un *conocimiento hibrido y multidimensional*, evolucionado en su mayoría desde las diversas formas de construcción del conocimiento propuestas por la Educación Especial y por una pedagogía eminentemente normalizadora (Arroyo y Salvador, 2003).

[18] Involucra el co-texto y el contexto inmediato de producción (Orlandi, 2012) que sustenta una determinada acción, visión o perspectiva. En nuestro caso, se observa una perspectiva débilmente construida y desarrollada, cuyo potencial discursivo hoy impregna los reclamos sociales de múltiples sociedades latinoamericanas en materia de educación.

[19] Según Orlandi, la comprensión se orienta a obtener una ―explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permite que se pueden escuchar otros sentidos y como estos se constituyen‖ (Orlandi, 2012:.33). Esta visión epistémica en todos sus sentidos nos invita a cuestionar la producción de sentidos y repertorios teóricos que hasta ahora no han sido considerados y que a minutos tienden a evolucionar positivamente en lo teórico, pero a nivel de concreción práctica devela un estancamiento significativo en la materia.

De modo que ―se desarrolla bajo una serie de constricciones producto de la desigualdad en las posiciones que ocupan los interlocutores‖ (Cortassa, 2011: 86) y en la escaza sustentación teórica oportuna para debatir, profundizar y ampliar éstas y otras cuestiones de relevancia paradigmática con énfasis en sus dimensiones epistémicas y extra-epistémicas (Roqueplo, 1983; Marková, 1996; Cortassa, 2011) que sustentan su saber[20] especializado Blais, 1987).

Entonces, la reflexión debería orientarse hacia, sí, *¿necesitamos efectivamente un modelo de diferenciación paradigmática?* o bien, *¿nuevas formas de reflexividad sobre sus principales unidades de análisis que lo sustentan?*

Una pedagogía en tiempos de postmodernidad, se muestra coherente con la descentración del sujeto al que intentamos significar, bajo un conjunto de elementos que definen la producción de sujetos como sujetos a la historia y sujetos de la historia. Foucault (1996, citado en Skliar y Pérez, 2014), afirma que:

> […] no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier época; existen ciertas condiciones históricas, sociales, culturales en las que las ciencias sociales tienen un lugar fundamental que influyen decisivamente en la mayor o menor reiteración de ciertos tópicos en desmedro de otros, de acuerdo a cada coyuntura (Skliar y Pérez, 2014: 11).

Según esto, ―es necesario que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción‖ (Slee, 1997, citado en Parrillas y Susinos, 2013:90). A modo de síntesis, podemos identificar que:

- El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia que la simple relación entre inclusión y discapacidad.
- El enfoque de educación inclusiva carece de una construcción y desarrollo paradigmático.
- La educación inclusiva no posee una matriz epistémica que permita construir saberes pedagógicos oportunos en sus campos de gestión curricular, didáctica y evaluativa.
- El enfoque de educación inclusiva a la luz de los fenómenos y necesidades sociales de hoy presenta un cierto desfase y, se observa la necesidad de promover una actualización de sus fundamentos para dar respuesta a la gran variedad de necesidades sociales y educativas emergentes.
- La noción de totalidad según Dussel se vislumbra como una nueva forma de homogenización y por tanto, delimita discusivamente la gestión de respuestas educativas.
- El desarrollo actual de la educación inclusiva en nuestra región, deriva en una simple y burda actualización de las prácticas de educación especial con énfasis psicopedagógico.
- Se observa un desarrollo curricular asociado a la educación inclusiva basadas en modalidades curriculares de la educación especial, pero no en concepciones

[20] Foucault en su clásica obra: ―La Arqueología del Saber‖, explica que existen saberes que pueden ser independientes de las ciencias. Para este célebre filósofo, el *saber* existe a partir de una práctica discursiva determinada y mediada por factores ideológicos que lo condicionan.

que asuman la naturaleza y matriz epistémica de este nuevo paradigma.

- Los constructos de *diversidad*, *diferencias* y *heterogeneidad* han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano.
- El enfoque de educación superior inclusiva, devela un conjunto de contrariedades basadas en la sensibilización de las instituciones, sin mayor impacto que sólo consolidando unidades departamentales. Es necesario re-pensar la institucionalidad, su concepto fundacional, sus principios y criterios de operacionalización con foco en su discusión epistémica.
- Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial.

2. EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

Tal como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de la Educación Inclusiva en Latinoamérica se justifica desde una perspectiva integracionista (López y Lou, 2005), destinada a responder a múltiples colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad, preferentemente. Inicialmente, las propuestas educativas en esta materia derivan en una suerte de actualización discursiva pero con escaso grado de claridad en términos prácticos, si lo pensamos desde la educación regular, que es donde la inclusión ha cobrado con mayor fuerza. Este desarrollo y la transferencia de conocimientos aportados por la Educación Especial han identificado nuevas tensiones a la luz de un ausente conocimiento epistémico y paradigmático en la materia.

El concepto de currículo[21] aplicado al campo de la educación inclusiva no es algo nuevo, pues aparece en gran parte de la literatura científica nacional e internacional de esta área. La dificultad recae en la ausencia de fundamentos psicológicos, históricos, culturales, filosóficos, pedagógicos, epistémicos y psicopedagógicos para problematizar una construcción curricular más apropiada con la construcción propuesta por el modelo de educación inclusiva.

La introducción de un currículo de base inclusiva en términos más generales y abarcadores implica asumir una nueva concepción del currículo, en cuanto a su problematización y desarrollo. Es importante dejar en claro que al observarse un vacío significativo en cuanto a la construcción paradigmática que exige el enfoque, las tendencias en materia de desarrollo curricular han supuesto la evolución, la actualización y la perfectibilidad de algunas modalidades curriculares descritas como tendencias en materia de currículos inclusivos.

[21] Para los propósitos esenciales de este capítulo, se opta por comprender que un currículo depende de una rigurosa construcción social, que en sí misma, contiene un dispositivo ideológico que consagra los énfasis y las conceptualizaciones sobre el concepto de sujeto que encarna.

Con esto, queremos poner en claro que un ajuste o un conjunto de adaptaciones[22] no implican un repensar profundo de los filtros y fuentes que vertebran una propuesta curricular, más bien, son acciones en lo situacional que débilmente impactan en la gestión de una comprensión más acabada y profunda.

Hasta aquí, la tendencia con mayor reconocimiento mundial y aceptación entre los maestros ha sido el desarrollo de ciertas adecuaciones del currículo escolar a las características y necesidades de nuestros estudiantes. Resulta entonces, fundamental, cuestionar el sentido y la efectividad de éstas orientaciones oficializadas en gran parte de Latinoamérica y del Caribe, especialmente desde el sentido y alcance que tenga la comprensión de «currículos inclusivos», «currículos para todos», «currículos equitativos» o «currículos para la heterogeneidad» en el marco de las tensiones vigentes.

Lo significativo es asumir la necesidad de comenzar por sentar las bases sobre lo qué vamos a entender por currículo inclusivo y cuáles serán entonces sus condiciones para levantar un instrumento curricular nacional ajustado a la especificidad de cada nivel. Esta reflexión debe ser interpretada en base a la capacidad de los sistemas educativos para asumir la *heterogeneidad* (fundamento psicológico de la Educación Inclusiva) presente en todos los estudiantes y, de este modo, articular orientaciones que permitan diversificar y potenciar la enseñanza a partir de múltiples formas que enfaticen en el *poder relacional*[23] y la *diversificación*[24] de lo que se enseña.

Tal vez, hasta aquí puede parecerse a un nuevo sistema de diferenciación o bien, de sistemas de adecuaciones como tradicionalmente hemos aceptado. No obstante, es importante recordar que toda construcción curricular define y consagra el tipo de sociedad y el tipo de hombre al que aspiramos. Cabe mencionar que el desarrollo de una determinada práctica de enseñanza, sus objetos de diferenciación evaluativos y didácticos, plasman el estilo del docente y, por tanto, su *habitus* sobre la enseñanza.

Si aspiramos a una sociedad equitativa y cada vez más rica en oportunidades para todos, los contenidos programáticos y sus énfasis curriculares deben asumir esta lógica en todas sus dimensiones. Esto no es una innovación, es una *cuestión de derechos* que debe materializase en función de las tendencias actuales que abogan por una educación más cercana al ser humano.

[22] Las adaptaciones consisten en la modificación del currículo y sus contenidos a las necesidades individuales del estudiantado.

[23] Según el Marco de Enseñanza para la Comprensión desarrollado por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, el poder relacional depende el potencial generativo sobre aquello qué enseñamos. Esta visión explica que todo contenido puede ser enseñado a partir de un conjunto de respuestas didácticas. El poder relacional implica preguntarnos, ¿por cuáles son los temas centrales para un dominio o disciplina? y ¿de qué manera podemos hacer accesible e interesante lo que proponemos como enseñanza a nuestros estudiantes?, también, habremos de considerar si son interesantes para el profesor. Lo relevante del poder relacional depende de la capacidad para vincular el contenido con las experiencias previas del estudiante, esto se ha denominado como una enseñanza *rica en conexiones*.

[24] Consiste en presentar el currículo, es decir, los contenidos o temas de enseñanza a través de diversas modalidades y formas. Su énfasis recae en las estrategias instruccionales y didácticas.

Actualmente, los planes y programas desarrollado por el Ministerio de Educación de la República de Chile, en su afán de cumplir con el ideal inclusivo, establecen orientaciones por cada sector de aprendizaje denominada atención a la diversidad, en las que se establecen orientaciones para abordar las NEE. Sin embargo, *¿cuál es la intención ideológica de explicitar esto en dichos instrumentos normativos?* Con esto, se está restando potencialidad a las diferencias y a la diversidad que habita en todos nosotros y, de cierta forma, contribuimos a demarcar ideologías que se convierten en diagnósticos, al entender que las NEE[25] habitan en ciertos estudiantes, en vez de comprender que es más relevante y oportuno hablar de las dificultades que experimenta un grupo de estudiantes en vez de algunos estudiantes. Esto se vincula más próximamente con la revitalización de la heterogeneidad y su abordaje al interior de los sistemas educativos.

Hasta ahora, la principal tendencia en materia de gestión curricular y educación inclusiva se plantea a partir de las «adecuaciones curriculares» las que

> […] en su acepción más amplia, entendiendo que el diseño curricular es un punto de referencia, pero que su aplicación aporta elementos fundamentales para entender la configuración que el currículo tiene en un contexto escolar concreto (Puigdellívol, 2009:16).

Durante el año 2006, el Banco Mundial realizó un estudio de tipo exploratorio dedicado a comprender el diagnóstico actual y los desafíos para el futuro de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. En este informe, se corrobora la preocupación del autor de este texto, pues se evidencia la inexistencia de construcciones curriculares de tipo inclusiva, evidenciando adecuaciones y adaptaciones de la matriz curricular base según las necesidades (dificultades) de ciertos grupos de estudiantes, explicadas especialmente desde medidas de Educación Especial.

A modo de síntesis, podemos identificar que:

- Cada país ha adoptado las medidas que más pertinentes para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, especialmente desde instrumentos normativos basados en ajuste sin construcciones curriculares de mayor amplitud
- Inexistencia de propuestas curriculares que recojan la naturaleza epistémica del paradigma de educación inclusiva, por sobre una actualización de un nuevo sistema de educación especial
- Imperancia de las adecuaciones significativas y no-significativas. Muchas de ellas mezcladas y confundidas con la propuesta de implementación del DUA
- Durante los últimos cinco años ingresa fuertemente la concepción del Diseño Universal de Aprendizaje, pero no visualizan aportes para evaluar el DUA develando una escaza apropiación didáctica que es donde recae su potencialidad

[25] Según el modelo interactivo, corresponden a ―dificultades‖ que experimentan los estudiantes a partir del contexto de aprendizaje en el que participan. Se comprende que estas, no dependen del estudiante sino que del lenguaje instruccional, la calidad de las estrategias didácticas y del clima de enseñanza. Estas necesidades pueden variar de una clase a otra, o bien, de una experiencia de aprendizaje a otra. Esta concepción recoge los pilares fundamentales de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva propuesta por el célebre Dr. Reuven Feuerstein.

- Realización de adecuaciones curriculares para cada alumno en proceso de inclusión
- En todos los casos se evidencia la realización de la evaluación psicopedagógica y una propuesta curricular adaptada, pero no coherente a la concepción de la naturaleza epistémica de inclusión

Según esto, podemos identificar propuestas curriculares *abiertas* y *cerradas*. Las propuestas *abiertas* tienden a la adopción de ciertas prescripciones a aspectos muy genéricos cuya incidencia afecta directamente a la actividad formativa. Mientras que las de carácter *cerrado* se rigen por acciones prescriptivas de base normativa. De modo que las acciones en nuestra región describen un

> […] trazado de forma de garantizar un conjunto de aprendizajes básicos, esenciales y válidos para todo el país que tienen por finalidad asegurar un marco general al conjunto de los estudiantes pero lo suficientemente amplio como para permitir sucesivas y progresivas concreciones que permitan su adecuación a las necesidades especiales de cada estudiante (BID, 2006:80).

Con la finalidad de ilustrar más oportunamente la especificidad entre una propuesta de currículo abierto y cerrado, se recogen los aportes de Casanova (2011) en esta materia.

Currículo Abierto	Currículo Cerrado
Concepto de persona comprometida y en constante cambio interactivo.	Mantenimiento del equilibrio del sistema por el logro de las conductas propuestas.
Importancia de los intereses, culturas y problemáticas individuales.	Valoración de la eficiencia por encima de todo.
Consideración positiva del desequilibrio debido a las influencias externas.	Control de la interacción en el aula por el sistema de premios y castigos.
Readaptación continúa de programas.	Estructuración curricular en proceso lineal y acumulativo.
Fundamentación del proceso de aprendizaje en el desarrollo de estructuras cognitivas mediante sucesivas re-organizaciones.	Jerarquía del desarrollo conceptual en las secuencias de instrucción.
Dependencia del proceso de repertorios de experiencias graduales.	Elaboración y aplicación por parte de profesionales diferentes.
Importancia de la interdisciplinariedad.	Estructuración de contenidos en disciplinas.
Propuesta de situaciones de trabajo que exijan síntesis y rompan las barreras disciplinares.	Importancia de la conformidad como norma establecida.
Adaptación de los elementos curriculares a las diferencias del alumnado.	Determinación cerrada de todos los elementos curriculares.
Consideración del alumno como autor de su propio conocimiento y desarrollo.	Consideración del profesor como mero transmisor de conocimientos.
Técnica de evaluación centrada en relaciones interpersonales, observación de procesos y utilización del entorno educativo.	Criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales establecidos.
Indeterminación de reglas fijas de éxito y de las expectativas sobre los resultados.	Criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales establecidos.
Consideración de los procesos como más importantes que los resultados.	Consideración de los resultados como más importantes que los procesos.

Cuadro N° 1: características de los modelos curriculares abiertos y cerrados. Adaptación realizada por Casanova (2011) a partir de Wickens (1974).

La síntesis de características descritas por Casanova (2011) permite comprender que el enfoque de educación inclusiva, a pesar de justificar su desarrollo curricular desde el desarrollo progresivo de las adaptaciones curriculares, el tránsito por criterios para flexibilizar el currículo y la introducción reciente del Diseño Universal de Aprendizaje[26] (D.U.A.), dan cuenta que el enfoque se ha desarrollado en contextos pedagógicos del tipo cerrado según esta clasificación curricular.

El enfoque actual de las necesidades educativas especiales, denominado interactivo, se ajusta más con la proposición abierta, puesto que considera *el contexto* y *sus interacciones* como barreras que impiden su participación y desarrollo. Es importante mencionar que esta concepción del currículo permite comprender la diversidad de caminos que sugiere una problematización curricular en la materia. No obstante, sus limitantes estarían sujetas a la incorporación de las diferencias en su gestión y en la capacidad de los sistemas educativos para asumir *políticas de desarrollo curricular* de carácter inclusivo.

La necesidad de estructurar una matriz epistémica en materia de educación inclusiva, implica no sólo considerar las estructuras científicas que explica y sustentan su naturaleza científica, más bien, debe vislumbrar su aporte al campo de la construcción de saberes pedagógicos oportunos. Esta perspectiva, implica introducir algunas sugerencias en torno al *concepto de evaluación* y su relación con el modelo de educación para todos.

Black y William (1998) explican que una concepción evaluativa más oportuna y vinculada con el enfoque de educación inclusiva debe recoger ―información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar‖ (Black y William, (1998); citado en Anijovich y González, 2013:10).

Un modelo de evaluación más próximo a la heterogeneidad connatural de todos nuestros estudiantes, logra posicionarse más cerca de una propuesta de evaluación auténtica, la que ―proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran saber, hacer, pensar y resolver‖ (Anijovich y González, 2013:13). Esta visión involucra un análisis crítico y detallado sobre la articulación del conocimiento situado y sus efectos en la producción del aprendizaje.

[26] Propuesta desarrollado por David Rose del CAST. Sus planteamientos se originan en la década de los 70, a partir de la concepción de que todos los espacios deben ser accesibles al igual que los contextos de enseñanza. El Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.), fundamenta su concepción bajo de que gran parte de los currículo escolares son discapacitantes, siendo el propósito de esta perspectiva la necesidad de dotar herramientas para que todos nuestros aprendices sean convertidos en expertos y descubran caminos alternativos para potenciar su comprensión. Según Stone Wiske, *comprender* algo, es actuar flexiblemente a partir de lo que uno sabe.

Ahora bien, una propuesta de *evaluación auténtica y situacional* del aprendizaje, permite ―poner al alumno en una circunstancia que lo induce a activar sus competencias en contextos reales o cercanos a la realidad, en la que los conocimientos disciplinares son muy importantes, pero en la que declararlos no es suficiente (Anijovich y González, 2013:14).

Las propuestas que intentan alinearse con los desafíos pre-paradigmáticos del enfoque de educación inclusiva, podrían distinguirse y caracterizarse a partir de cuatro grupos principales dentro de un *continuum* de desarrollo, tales como:

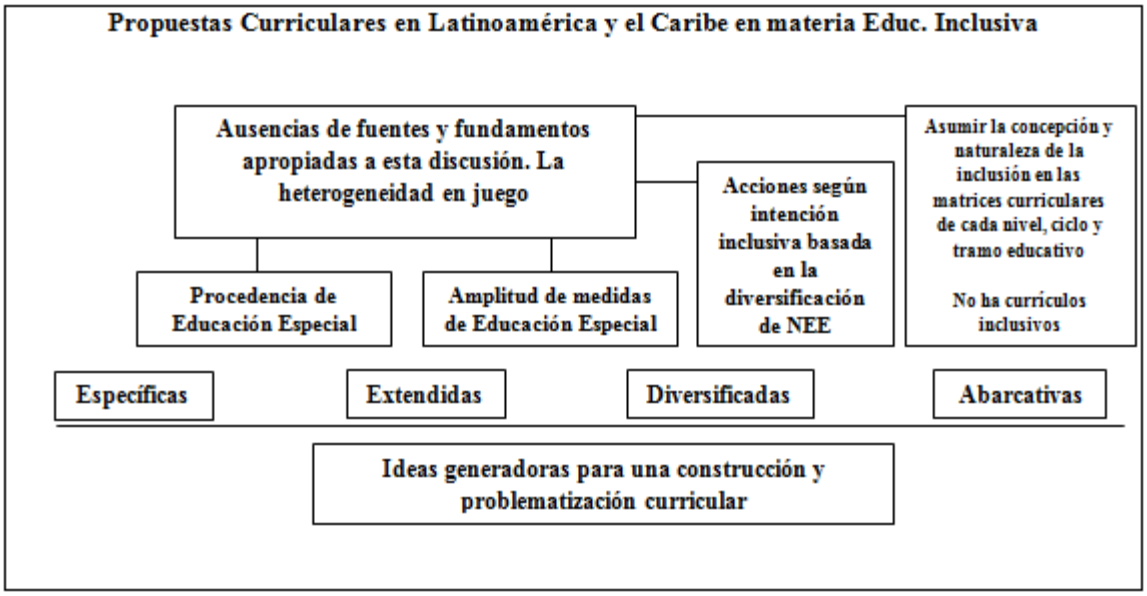


Figura N°7: Síntesis de las Propuestas Curriculares en Latinoamérica y el Caribe en materia Educación Inclusiva. Ocampo, 2014.

Según esto, podemos explicar el desarrollo de las necesidades educativas especiales al interior de las prácticas educativas, a partir de propuestas[27] curriculares de tipo:

- ***Específicas***: corresponden a medidas provenientes de la Educación Especial, incorporadas mediante la seudo-actualización sufrida por la Educación Inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad». En este modelo se educa a los diferentes (homogenización) y se niegan las diferencias (que son inherentes a lo humano). Las acciones en este campo pueden sintetizarse de la siguiente manera:

[27] Corresponden a criterios levantados por Ocampo (2014) en el artículo *"El desarrollo curricular de la Educación Inclusiva en Latinoamérica"*. También pueden revisados en el documento: *"Los desafíos de la Inclusión en Educación Superior"*, documento elaborado para el Consejo de Rectores de Valparaíso, disponible en Servicio Nacional de la Discapacidad http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1949/documento y en Departamento de Inclusión Universidad de Playa Ancha http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/12/2014_1229_inclusion_desafios_aldoocampo.pdf

Propuestas Curriculares Específicas	Propuestas Didácticas Específicas
• Currículo Diferenciado	• Modelos Neo-conductistas
• Currículo Integrado	• Modelo Conductual Cognitivo
• Modalidades Curriculares según «situaciones de discapacidad»	• Modelos Cognitivos: modelos cognitivos individualizados y modelos cognitivos
• Modelos didácticos de la Educ. Especial	• Modelo de Aprendizaje Artesanal
• Modelos de Evaluación de la Educ. especial con aportes de la psicopedagogía postmoderna	• Modelo de Enseñanza basado en estrategias
	• Modelo Integrado de Intervención en estrategias

Tabla N° 8: descripción de propuestas curriculares de Educación Inclusiva en Latinoamérica. Ocampo, 2014.

- ***Extendidas***: corresponde a medidas surgidas en la Educación Especial y transferidas en términos prácticos a la escuela regular. Se pretende facilitar los procesos integracionistas, identificando entonces los aportes de los «Modelos de Intervención y Orientación Psicopedagógica[28]». De acuerdo con esto, se ha previsto un énfasis procedimental que:

> […] a) prevé un único currículum para todos los alumnos/as con carácter comprehensivo, es decir, procurando enseñar lo máximo en común a la mayoría, b) la Educación Especial recibe un tratamiento integrador y excepcional con revisiones periódicas de los dictámenes de escolarización, c) se recoge la concepción de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, permanentes o temporales; d) se regulan los Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los departamentos de orientación con funciones específicas sobre la evaluación, asesoramiento, tratamiento y orientación de las situaciones y dificultades provocadas por la diversidad (Feliz y Ricoy, 2002:88).

- ***Diversificadas***: corresponden a las concepciones curriculares, evaluativas y didácticas que surgen en el campo de la Educación Especial y se presentan como medidas de tipo inclusivas. La dificultad de comprensión que plantean estas y otras cuestiones, derivan en la impertinencia de su intención, pues se plantean como parte de una Educación Para Todos (EPT), pero en términos operativos responden a unos pocos. Se observa inexistencia de propuestas curriculares más abarcativas que consideren la diversidad y la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes. No existen currículos inclusivos, se visualizan entonces:

[28] Corresponden a formas de implementación asociadas al proceso de trabajo psicopedagógico. Estos modelos recogen los aportes de la Psicología Educativa de la segunda mitad del siglo XX. Entre los que destacan: el modelo de couseling (que recoge gran parte de los aportes de la psicología cognitiva de la segunda mitad del siglo XX), modelo clínico, de programas, de consultas (Bisquerra, 1998). Mientras que Espinar identifica. El modelo de intervención directa individual (couseling), el modelo de intervención directa grupal (incluye modelo de servicios, de programas y de reforma).

Propuestas diversificas según grupos específicos	Propuestas curriculares en tránsito según naturaleza de la inclusión	Propuestas diversificas según heterogeneidad/totalidad de estudiantes
Adecuaciones y ajustes Curriculares **Adecuaciones inespecíficas y especificas/individuales** **Acomodation's**	**Flexibilización del currículo** (aunque recoge elementos propios de los modelo cognitivos de la Educación Especial) **Diseño Universal de aprendizaje** (no consiste en desarrollar adaptaciones sino que integra sus tres principios en cada momento de clase. Su base es de tipo más didáctica, pero presenta limitaciones en el desarrollo de un sistema de evaluación coherente con este modelo). **Personalización y gestión de aulas heterogéneas** **Co-enseñanza:** no implica una concepción del currículo, define roles y funciones entre los docentes. Es importante que las instituciones puedan orientar este trabajo y generar nuevas dinámicas institucionales.	No se observan propuesta cuya naturaleza este centrada en todos los estudiantes y en su *heterogeneidad*. La única referencia que aparece, es la propuesta de Enseñanza para la Comprensión, orientada a pensar las disciplinas que integran el currículo escolar.

Tabla N° 9: Propuestas según grado de desarrollo e intención de los currículos de educación Inclusiva en Latinoamérica. Ocampo, 2015.

En el caso de la propuesta de *co-enseñanza* o *co-educación* (Friend, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010), se asume la necesidad de organizar el proceso educativo desde la instalación de condiciones de colaboración (González, 2004) y colegiatura (Ball, 1987) entre el educador del aula regular y el educador diferencial o psicopedagogo. A la fecha, el desarrollo de esta modalidad ha supuesto un conjunto de contradicciones, no sólo desde sus dimensiones procedimentales no sólo desde las concepciones pedagógico-filosóficas que las definen.

El sentido de la co-enseñanza se basa en que el aprendizaje y sus resultados no son responsabilidad de un solo educador, sino que se asume una responsabilidad compartida que intenta dar cuenta de una visión intuitiva y lógica para satisfacer las necesidades de todos nuestros estudiantes (Friend, 2011). Si bien, esta proposición inicial esbozada por múltiples autores, pero con escaso desarrollo teórico y práctico, evidencia en la realidad la implementación de nuevas acciones de educación especial y la emergencia de nuevos grupos diferenciales en contextos inclusivos.

El propósito fundamental en la instalación de la co-enseñanza, consiste en la capacidad de la escuela para organizarse y disponer de un conjunto de medidas organizativas e institucionales capaces de iniciar un conjunto de búsquedas alternativas que permitan disponer de nuevas *oportunidades* y *experiencias de aprendizaje*. Su sentido contextualizador repercute en el diseño, elaboración y gestión del currículo escolar y en la capacidad de los educadores para comprender que dentro de todo contexto de enseñanza las necesidades educativas están presenten en la totalidad de

estudiantes y no constituyen un mecanismo de diferenciación como hasta ahora se ha venido proponiendo.

El aporte de la educación especial a esta construcción, radica en la capacidad de aportar un conjunto de explicaciones teóricas, lenguajes, procedimientos, estrategias que contribuyan a *potenciar el desarrollo cognitivo* de los estudiantes, *enriqueciendo* el *conocimiento declarativo y procedimental* de los estudiantes al momento de aprender. La implementación del sistema de co-enseñanza y co-educación, permite identificar el estilo docente y asumir una nueva valía social sobre los estudiantes y sus maestros. Esto implica:

- Organizar equipos con sentido claro, con metas definidas y responsabilidades especificadas según individuos y contextos participativos.
- Ir más allá de la simple programación de aula. Supone pensar la enseñanza a partir de nuevas oportunidades de aprendizaje que potencien al sujeto y a sus cerebros en desarrollo.
- Re-definir las dinámicas institucionales y organizativas que imperan en la escuela. Las instituciones escolares deben aprender a trabajar con los profesores como profesionales autónomos, que conocen aquello que enseñan y quienes son las personas más idóneas para definir oportunidades de aprendizaje más oportunas.

Otro aporte relevante consiste en apoyar al profesor de aula regular para potenciar el desarrollo de los tres momentos de la clase y cada uno de sus submomentos que claramente han sido definidos por la psicología instruccional. El gran aporte de la educación especial al modelo de educación inclusiva o educación para todos, implica:

- Transferir estrategias curriculares, didácticas y evaluativas capaces de gestionar la heterogeneidad de todos los estudiantes y reducir las múltiples formas de homogenización y etiquetado al interior de variadas experiencias de aprendizaje.
- Asumir que cada etapa del desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre) depende de múltiples factores cognitivos que debemos saber gestionar, rompiendo con la visión tradicional de que los estudiantes desarrollan un solo proceso mental al momento de acceder a la información. Se instala de este modo, en la gestión del currículo, la composición didáctica y el levantamiento de criterios de evaluación a la luz de la propuesta desarrollada por Feuerstein (2010) denominada como «Mapa Cognitivo»[29]
- Asumir que el currículo no es únicamente lo que debe ser diversificado, sino que también debe serlo en el repertorio de estrategias didácticas, que es donde se juega un porcentaje importante de la promoción de la anhelada *accesibilidad al currículo.*
- El aporte del educador de aula regular consiste en otorgar mayor comprensión sobre las disciplinas de enseñanza, identificando a partir de su centralidad curricular, identificar qué es lo más relevante de comprender.
- El conocimiento profundo de las diversas disciplinas que integran el currículo escolar permite la puesta en marcha de decisiones más oportunas a cada situación de aprendizaje.

[29] Según Feuerstein (2010), consiste en una forma de aproximarnos al análisis del acto mental que permite conceptualizar la relación entre las características de una tarea y del rendimiento de nuestros estudiantes. Sus implicancias repercuten en la gestión de los procedimientos de evaluación y del tratamiento de los recursos didácticos implementados.

- Implantación de una *instrucción multinivel*[30].

El desarrollo curricular asociado al movimiento de educación inclusiva introduce la noción de accesibilidad al currículo y la implementación de ciertas adecuaciones y/o ajustes del currículo. Si bien estas diversas formas de presentar el currículo a aquellos grupos que por diversas razones no logran acceder a los contenidos básicos del currículo escolar se inspira en la concepción de que todos los estudiantes pueden aprender y deben alcanzar los fines de la educación. Lo relevante es contribuir a tensionar el grado de pertinencia de estas acciones dentro de un modelo de mayor amplitud.

El tránsito desde un modelo de integración escolar a un enfoque de Educación Para Todos nos invita a asumir la necesidad de consolidar una propuesta curricular más ajustada a los requerimientos que la *totalidad* de estudiantes requiere. Esta reflexión no sólo debe apuntar como señala la Unesco acerca de la promoción e instalación de diseños curriculares y evaluativos más universales. Según el grupo de Enseñanza para la Comprensión, la accesibilidad al conocimiento no depende únicamente del *¿qué enseñar?*, sino de la calidad de los desempeños a los que enfrentamos a nuestros estudiantes. Por tanto, el desafío de la accesibilidad debe apuntar a la gestión de una didáctica más coherente con esta cuestión. Hasta ahora este representa un punto crítico paralizante en esta reflexión.

El tránsito de una educación inclusiva hacia una educación para todos, en términos de operacionalización del currículo, debe asumir una concepción que promueva nuevas formas de presentar el currículo en las más diversas situaciones de aprendizaje/enseñanza. Así, la opción más coherente con esta reflexión, permite asumir que la diversificación curricular, representa un paso relevante para ello.

Se entiende por diversificación curricular como las diversas formas de presentar el currículo ante una gran amplitud de experiencias de aprendizaje, en función los *intereses definidos* y las *motivaciones cristalizadas* por parte del docente y del estudiantado.

- ***Abarcativas***: surgen a partir de la ausencia de propuestas curriculares centradas en la *heterogeneidad* de «todos» los estudiantes. Una aproximación puede ser aportada por el Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC)[31] (Stone Wiske, 2006).

[30] La enseñanza multinivel también ha sido denominada instrucción multinivel. Según Collicot, implica desarrollar una clase para todos los estudiantes evitando los ajustes o ciertas adaptaciones que demarcan las deficiencias. En su implementación se debe considerar cuatro pasos fundamentales, tales como: a) la identificación de los conceptos subyacentes, b) determinar el método que utilizará para presentar la información, c) determinar los métodos de trabajo más eficaz que recojan las necesidades, intereses y motivaciones de nuestros estudiantes y d) evaluar el desempeño de nuestros estudiantes a través de múltiples instrumentos de tipo auténtico y desarrollador.

[31] Proyecto formativo con repercusiones en lo curricular que intenta ayudar a los docentes a ampliar su comprensión sobre las disciplinas que enseñan.

A modo de síntesis, se observa que el carácter de las propuestas curriculares en materia de educación inclusiva en nuestra región carece de una concepción curricular que considere la naturaleza de sus fenómenos, por sobre la burda presentación de sistemas y medios instrumentalizadores basadas en adaptaciones y ajustes.

En el enfoque de educación inclusiva, una proposición inicial sobre el concepto de currículo debe estructurarse a partir de la concepción de que *la escuela debe adaptarse a las características de los estudiantes* y, que no son estos quienes se adapten a la rigidez de las estructuras de las instituciones educativas. Se pretende entonces,

> […] conjugar la apertura curricular imprescindible para que la igualdad de oportunidades sea un hecho cierto que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educativo obligatorio atiende (Casanova, 2011:58).

De acuerdo con esta concepción, el concepto de necesidades educativas especiales ha experimentado una transformación significativa en las prácticas de enseñanza. Múltiples autores, entre ellos Ainscow (2000), explican la necesidad de eliminar este concepto, puesto que su significado afecta directamente a la trayectoria social y educativa de numerosos estudiantes diagnosticados bajo esta nomenclatura. De modo que referirnos a las necesidades educativas especiales no sería otra cosa que acrecentar diversas formas de segregar a nuestros estudiantes, bajo un modelo socio- pedagógico más justo y pertinente.

En gran parte de nuestro continente, el concepto de necesidades educativas especiales se ha asociado a las denominadas *dificultades de aprendizaje*. No obstante, numerosos países, siguiendo las orientaciones de la Unesco, han asumido teóricamente una discusión diversificada sobre este concepto, lo que en términos prácticos, describe el levantamiento de nuevos dispositivos de educación especial transferidos al campo de la educación inclusiva, con un lenguaje y filosofía más democratiza, equitativa y menos segregadora. Con el afán de clarificar el concepto de forma más coherente con los desafíos del enfoque de educación inclusiva, la Unesco explica que:

> […] con frecuencia se utiliza como sinónimo de estudiantes con discapacidad o, como una nueva categoría que establece una dicotomía al interior de la misma, siendo muy frecuente que se hable de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a discapacidad. lo adecuado sería hablar de las necesidades educativas especiales de los alumnos en lugar de alumnos con necesidades educativas especiales, pero la larga tradición de clasificar a los alumnos hace difícil cambiar la mirada hacia una categorización distinta basada en los recursos y ayudas que hay que proporcionarles, que es la esencia del concepto de necesidades educativas especiales (Unesco, 2009:31).

La educación inclusiva es un *modelo de educación de futuro*. Es relevante comprender que es un modelo paradigmático en construcción, pues carece de una matriz epistémica más oportuna a los desafíos que ésta pretende resolver. En la actualidad, la

educación inclusiva ha experimentado un avance sustancial sobre los fenómenos que busca resolver, es decir, ha dejado de mostrar únicamente preocupación por las personas en situación de discapacidad y ha comenzado a manifestar la necesidad de promover nuevas formas de justicia social con el objeto de legitimar a todos sus estudiantes.

Se inicia así una comprensión de que los talentos se encontrarían repartidos en todas las estructuras de nuestra sociedad y no pertenecerían a ciertos grupos o clases sociales. Según esta perspectiva, el constructo de «inteligencia» sería una relación de dominación destinada a justificar la existencia de grupos vulnerables y restrictora de la habilitación de su capital humano en potencia.

Por esta razón, resulta relevante comprender el desarrollo curricular de la educación inclusiva y evaluar si tal grado de avance, según su naturaleza epistémica, corresponde a este modelo o bien, pertenece a otros campos de la ciencia educativa, tales como la Educación Especial o la Psicopedagogía. En esta última, se cuestiona su vigencia y desarrollo a la luz del escaso grado de problematización epistemológica en nuestra región.

El desafío es hoy avanzar en la construcción paradigmática que sustente más coherentemente el enfoque de educación inclusiva. No se trata únicamente de construir un modelo paradigmático con énfasis la diferenciación, sino que asumir estas características como perspectivas más generales y abarcativas de la educación en general.

A esto se agrega la necesidad de sistematizar propuestas curriculares cuyas fuentes y fundamentos, permitan el diseño y desarrollo de currículos cuya *concepción filosófica* y práctica asuma la *heterogeneidad* como parte connatural del estudiantado y no como un nuevo sistema de diferenciación, tal como se observa en numerosos instrumentos normativos y curriculares de la región.

Una propuesta de currículos inclusivos debe, ante todo, asumir una sólida concepción del sujeto educativo al que este se dirige. Se ha de apostar por criterios que no sólo universalicen la educación y la enseñanza, sino que brinden mayor accesibilidad al conocimiento y gestionen propuestas a partir de los reales intereses, necesidades y motivaciones del estudiantado.

Estas propuestas se vinculan diametralmente con la necesidad de apostar por nuevas concepciones sobre el aprendizaje, nuevos fundamentos sobre la enseñanza y criterios operativos para insertarse en las programaciones de cada experiencia de aprendizaje. Es importante destacar, la inexistencia de programas de formación para el profesorado universitario con esta orientación.

Una concepción curricular que considere la naturaleza epistémica más oportuna del paradigma de educación inclusiva debe permitir entender al ser humano y su proceso educativo desde una perspectiva más humanizadora, es decir, más cercana al ser

humano y sus posibilidades de acción y transformación bajo ―una mirada holística de la educación y de nuestros estudiantes‖ (Landívar, 2013: 41). Según esto, una proposición en materia de diseño y desarrollo curricular de carácter inclusivo debe recoger los siguientes elementos, tales como: *pertinencia, interdisciplinariedad*, *contextualización*, *coherencia* e *intencionalidad*.

2.1. SÍNTESIS SOBRE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS Y/O PROPUESTAS CURRICULARES EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

País	Según tipo e intención de las propuestas			
	Sistemas de Adaptaciones y/o Ajustes curriculares	Programas con énfasis curriculares en Educación Inclusiva	Marcos curriculares con directrices inclusivas	Construcción de Currículos propiamente inclusivos
México	**X**	**X**	**No observado**	**No observado**
Jamaica	**X**		**No observado**	**No observado**
Surinam	**X**		**No observado**	**No observado**
Santa Lucía	**X**		**No observado**	**No observado**
St.Kitts	**X**		**No observado**	**No observado**
Panamá	**X**		**No observado**	**No observado**
Costa Rica	**X**		**No observado**	**No observado**
Nicaragua	**X**		**No observado**	**No observado**
Honduras	**X**		**No observado**	**No observado**
El Salvador	**X**		**No observado**	**No observado**
Guatemala	**X**		**No observado**	**No observado**
Paraguay	**X**		**No observado**	**No observado**
Ecuador	**X**	**X**	**No observado**	**No observado**
Uruguay	**X**		**No observado**	**No observado**
Chile	**X**	**X**	**No observado**	**No observado**
Argentina	**X**		**No observado**	**No observado**
Brasil	**X**	**X**	**No observado**	**No observado**

Tabla N° 10: Descripción general de las propuestas curriculares en ALAC asociadas al paradigma de Educación Inclusiva. Ocampo, 2014.

3. FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: *¿CUÁLES SON O DEBERÍAN SER?,* UNA PROPOSICION INICIAL

Una proposición inicial en materia de epistemología de la Educación Inclusiva, ha de iniciar una búsqueda oportuna y pertinente sobre los posibles fundamentos que vertebrarían esta discusión. Esta búsqueda no implica destruir o desconstruir los aportes que hasta ahora hemos aceptado en la manteria, más bien supone un análisis crítico y propositivo sobre los rumbos de estas propuestas y su estatus en esta discusión.

Los fundamentos pueden entenderse según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) como un *cimiento* o *principio* sobre el que será posible clarificar su naturaleza, sus condiciones y dimensiones de producción epistémicas y extra-epistémicas. La relevancia de esto, incide diametralmente en la pertinencia de las propuestas educativas.

En este apartado se mencionan cuáles deberían ser los fundamentos para iniciar una discusión meta-teórica sobre los enfoques de Educación Inclusiva y Educación para Todos. En ellos encontramos: a) el *fundamento antropológico* determinado por la diversidad como propiedad inherente a todo ser humano, experiencia social y educativa, b) el *fundamento psicológico* apoyado en la concepción de heterogeneidad como principio explicativo de la cognición humana y su complejidad, c) el *fundamento filosófico* basado en una interpretación crítica de la totalidad y en las diferencias inherentes al ser humano, d) el *fundamento pedagógico-curricular* basado en el criterio de potenciación y diversificación y e) el *fundamento político* determinado por la carta de los derechos a la educación: la aceptabilidad. Esta variable enfatiza en las condiciones estratégicas para operativizar los derechos durante su implementación.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Resulta más urgente asumir de forma científica a la comprensión de los principales enigmas y dilemas que hoy cruzan a la ciencia educativa a la luz del enfoque de Educación Inclusiva y su tránsito a una Educación Para Todos más pertinente a las tensiones vigentes. Un desafío crucial es asumir una nueva concepción sobre el sujeto de la educación. Su entendimiento debe explorar profundamente la *naturaleza humana*, apostando por propuestas educativas y sociales que asuman su potencia y la gestión de sus talentos.

La Educación Inclusiva es una *tendencia para una educación de futuro*. Esta visión exige clarificar las condiciones de producción científica que describen su naturaleza epistémica. Se agrega, la oficialización de criterios para transitar desde una Educación Inclusiva hacia una Educación para Todos, reconociendo la ambigüedad

teórica de ambos enfoques debido a su juventud. Investigaciones recientes, explican que el modelo inclusivo experimenta una situación de retraso respecto de los desafíos sociales que debe resolver. Esta limitación se debe a la gran transferencia de conocimientos aportados por la Educación Especial y la Psicopedagogía. Ambos modelos describen una naturaleza y un status diferente al inclusivo, demostrando un conjunto de limitaciones prácticas y teóricas en esta discusión.

Otro desafío sería re-fundar la Educación Especial, clarificar el estatus científico de la Psicopedagogía y contribuir al desarrollo de una matriz epistémica en materia de Educación Inclusiva. Estas acciones impactaran más profundamente en nuestra *matriz histórico-cultural*, si como sociedad asumimos una revisión constante de nuestros paradigmas de base. La invitación nos insta a superar el *tradicional superficialismo* del pensamiento postmoderno asumiendo la complejidad de éste y sus repercusiones en nuestras acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, TH.W. (2000). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.

ADLER, J. (2011). *Epistemological Problems of Testimony. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. EEUU: Zalta.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.

AINSCOW, M., MILES, S. (2008). ―Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?‖, en: Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, Vol. 38, (1), 17-44.

AGUERRONDO, I. (2008). ―Revisar el modelo. Un desafío para lograr la inclusión‖, en: Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, Vol. 38, (1), 61- 80.

ANIJOVICH, R., GONZÁLEZ, C. (2013). *Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Ediciones.

ARMSTRONG, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires: Paidós. ARMSTRONG, T. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

ARROYO, R., SALVADOR, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

BALL, S. (1987). *Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Paidós.

BARCENA, F., MELICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.

BARRIO DE LA PUENTE, J.L. (2009). ―Hacia una educación inclusiva para todos‖, en: Revista Complutense de Educación, 20, (1), 13-31.

BLACK, P., WILLIAMS, D. (1998). ―Inside the black bock: raising standards through classroom assessment‖, Phí Delta Kappan (Bloomington, EEUU. 80, 139-148.

BLAIS, M. (1987). ―Epistemic Tit for Tat‖, en: The Journal of Philosophy, 84, (7), 363- 375.

BID. (2006). *Diagnóstico actual y los desafíos para el futuro de la educación inclusiva*. recuperado de [en línea]. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA_CARIBE.doc [Consultado: 15 de diciembre, 2014].

BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CISS-PRAXIS.

BOURDIEU, P. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica. CASANOVA, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

CORTASSA, C. (2011). ―Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas‖, en: Revista de Psicología, 7, (13), 71-90.

CRISTIN, R. (2000). *Fenomenología de la historicidad. El problema de la historia en Dilthey y Husserl*. Madrid: Akal.

DRLORS, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

DERRIDA, J. (1971). *Tiempo y Presencia*. París: Plon.

DERRIDA, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

DUBET, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

DUSSEL, E. (2004). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la Historia Universal*. Buenos Aires: Universidad del Nordeste.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

FEUERSTEIN, R. (2010). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Santiago: UDP.

FELDMAN, D.H. (1980). Beyond Universals in Cognitive Development. New York: Norwood.

FELIZ, T., RICOY, M.C. (2002). ―El diseño y el desarrollo del currículum: las adaptaciones curriculares‖, en: Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica. (Coord.) Joaquín González Pérez, Vol. 1, 87-122. UNED: España.

FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. y SHAMBERGER, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 9-27.

FOLLARI, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Sarmiento: HomoSapiens.

FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN. (2000). *Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal: FME.

FOUCAULT, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, M. (1996). ―La arqueología del saber‖, en: Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico u lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad, Revista Temas de Educación. 19, (2), 9- 26.

GIDDENS, A., TUNER, J. (2010). *La teoría social hoy*. Madrid: Editorial Alianza.

GONZÁLEZ, M. T. (2004). ―Naturaleza y características de las organizaciones escolares: Una aproximación inicial‖, en: Moreno Olmedilla, J. M (Coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, 23-44.

GONZÁLEZ REY, F. (1997). ―Epistemología Cualitativa y Subjetividad‖, en: Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Sagastizabal, M.A. (coords.). Buenos Aires: Noveduc.

KAPLAN, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KUNH, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

LANDÍVAR, A. (2013). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.

LEYVA, J. (2009). ―Los presupuestos de la epistemología compleja‖, en: A parte REI, Revista de Filosofía. Pgs. 1-13. [en línea]. http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/leyva61.pdf [Consultado: 21 de noviembre, 2014].

LÓPEZ, N., Lou, M.A. (2005). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

LORENZO DELGADO, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: editorial universitario.

MACARULLA, I., Saiz, M. (2009). *Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.

MAGENDZO, A. (2004). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Santiago: LOM.

MARKOVÁ, I. (2006). ―En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales‖, en: Blanco, A. y Páez, D. (coord.) Teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 163-182.

MARTÍNEZ, M.A. (1994). ―Postmodernidad y nuevo paradigma‖, en: Comportamiento, 2, 47-62.

MARTÍNEZ, M. A. (2013). ―Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano‖, en: Osorio, F. (edit.) Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos. Santiago: LOM, 13-38.

MARTÍNEZ, M.A. (2004). ―El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico‖, en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, (8), 3-13.

MARTUCCELLI, D. (2013). *Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.

MORIN, E. (2007). ―La epistemología compleja‖, en: Gaceta de Antropología, N°20, texto 20-02. [en línea]. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html [Consultado: 09 de enero, 2015].

MORIN, E. (1982). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antrophos.

MORIN, E. (1986). *El método, la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

MORIN, E. (1986). ―El método, la naturaleza de la naturaleza‖, en: Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Sagastizabal, M.A. (coords.). Buenos Aires: Noveduc.

MORIÑA, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.

MYRDAL, G. (1970). ―Objetividad en la investigación social‖, en: Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Sagastizabal, M. A. (coords.). Buenos Aires: Noveduc.

OCAMPO, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Berlín: EAE.

OCAMPO, A. (2013). ―Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional". Revista Akadémeia. Facultad de Educación. Universidad Ucinf. Santiago de Chile. N° 11, (1). Pg. 4-30. [en línea]. http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076 [Consultado: 23 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2014). ―En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución‖, en: Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos. Huelva: Univ. de Huelva. Pgs. 2650-2663. [en línea]. http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf [Consultado: 21 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2014). ―Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad‖, en: Revista Temas en Educación. Facultad de Educación. Universidad de

La Serena. La Serena, Chile. Nº 19, *(2)*. Pg. 55-68. [en línea]. http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565 [Consultado: 18 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2015). ―Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior‖, en: REVISTA AQUILA, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, *(1)*. Pg. 63-82. [en línea]. http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path %5B%5D=266 [Consultado: 18 de diciembre, 2014].

OSORIO, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.

ORLANDI, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Primera Edición. Santiago de Chile, LOM.

PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (2013). ―Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes‖, en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.11, *(2)*. Pg.88-98.

PERALTA, M.V. (2003). ―Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos‖, en: Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: OIE. Pgs. 59-96.

PUIGDELLÍVOL, I. (2009). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Madrid: Graó.

PECHEUX, M. (1983). O discurso: estructura ou acontecimento. Campinas: Pontes. RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

RIVERA, S. (2013). *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.

SAGASTIZABAL, M.A. (2006). ―Aprender y enseñar en las sociedades actuales‖, en: Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Sagastizabal, M. A. (coords.). Buenos Aires: Noveduc. Pgs. 23-40.

SAIZ, M. (2009). ―El modelo educativo que queremos‖, en: Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Macarulla y Saiz (coords.). Barcelona: Graó. Pgs. 9-33.

SALVADOR, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.

SKLIAR, C., PÉREZ, A. (2014). ―Lo jurídico u lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad‖, en: Revista Temas de Educación. 19, *(2)*, Pg. 9-26.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

STONE WISKE, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

SLEE, R. (1997). Supporting an international interdisciplinary research conversation, en: Parilla, A. y Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.11, (2). Pg.88-98.

TOMLINSON, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

ROQUEPLO, P. (1983). *El reparto del saber*. Barcelona: Gedisa.

TOMASEVSKI, K. (2009). ―Indicadores del derecho a la educación‖, en: Revista IIDH, 40, 341-388.

TORRES, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

UNESCO. (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Unesco.

VAN DIJK, T. (1987*). Communicating racism*. London: Sage.

VILLORO, L. (1989). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.

WALTERS, J., GARDNER, H. (1986). ―The Cristallizing Experience: discovery of an Intellectual Gift‖, en: Conceptions of Giftedness. Sternberg y Davidson (cords.) Nueva York: Cambridge University.

WICKENS, D. (1974). ―Piagetian Theiry as a model for open systems of education‖, en: Schwebel, M., Ralph, J. Piaget in classroom. Londres: Routledge and Kegan Paul.

ZEMELMAN, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Segunda Edición. Barcelona: Anthropos.

ZEZEK, S. (1990). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI

INCLUSIÓN, ESCUELA Y ORGANIZACIÓN: ¿UNA INTERPELACIÓN CONTRACULTURAL?

Bibiana Rodríguez Monarca[1]

Resumen. La escuela, como enclave de reproducción social y control cultural, se enfrenta hoy a la problematización de su vigencia y proyección, tensionada por escenarios de creciente diversificación, segmentación y eclosión de subjetividades individuales y colectivas. Responder a estas tensiones obliga a mirar la continuidad-discontinuidad de las premisas basales que han definido la cultura escolar hasta hoy. Desde aquí, la transición hacia una escuela inclusiva, que se abra al genuino reconocimiento y valoración de las diversidades, convoca la reflexión sobre su condición contracultural.

Palabras clave: inclusión, control cultural, diversidad, identidades, cultura escolar, contracultura.

INCLUSION, EDUCATION AND ORGANIZATION: ¿A COUNTERCULTURAL INTERPELLATION?

Abstract. School, as a context of social reproduction and cultural control, is currently facing problems regarding its validity and future projection, strained by scenarios of growing diversification, segmentation and emergence of individual and collective subjectivities. To answer to these tensions requires looking at the continuity-discontinuity of the fundamental premises that have defined schooling culture until today. From here, the transition towards inclusive schooling that opens to genuine recognition and appreciation of diversities, calls to reflection on its countercultural condition.

Key words: inclusion, cultural control, diversity, identities, school culture, counterculture

[1] Asesora Educativa del Centro de Liderazgo Educativo de la Fundación Educación 2020. E-mail: brodriguez@educacion2020.cl

1. CONTROL CULTURAL EN LA ESCUELA Y REPRODUCTIVISMO

La escuela, tal cual la hemos conocido durante siglos, se ha constituido como una institución depositaria del *control cultural* de las sociedades en las que se inserta, esto es, ―(...) *el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales"* (Bonfil Batalla, 2004). Desde aquí ha emanado su capacidad para definir lo que se *reproduce, produce* y/o *transforma* (o no) en un contexto social determinado, buscando habilitar socialmente a las generaciones jóvenes y facilitar su adaptación funcional, su integración al sistema.

En desempeño de este rol de control cultural, la escuela (en su condición genérica) ha ido acuñando una *cultura organizacional* prevalente o, en palabras de Schein (en Rodríguez, D. 2004), unas presunciones y creencias básicas compartidas por los miembros de la organización que, en tanto conjunto de premisas básicas, sienta las bases sobre las que se construye el decidir organizacional. Ello se ha efectuado, no obstante, naturalizando tales premisas y su consecuente arrastre de puntos ciegos.

> […] Dado que la cultura de una organización permanece invisible para los miembros de la organización, es decir, es transparente para ellos, estas premisas dejan de ser vistas en su carácter contingente. En otras palabras, ellas permiten configurar el mundo, de tal manera que -visto a través de ellas y con su ayuda- el mundo aparece como si fuera de un cierto modo, sin que sea posible percibir que es la cultura la que lo está haciendo perfilarse así. Las premisas que forman cultura, por lo tanto, no se ven como contingentes, sino como necesaria. (…) Ellas son como son y los miembros de la organización difícilmente pueden imaginar ser –o haber sido- de otra forma‖. (Rodríguez, D. 2004: 126).

Algunas de tales premisas básicas que han prevalecido históricamente en el sistema escuela, y que orientan tácitamente su quehacer decisional son: una *gestión escolar verticalista, conservadora y reproductora*; el despliegue de una *cultura escolar monolítica, homogeneizadora y normalizadora*; el ejercicio del *mandato por autoridad o apelación a la obediencia* y su contracara, la *ausencia de espacios de participación auténtica;* la instalación de *estructuras estáticas* de fuerte inercia y resistencia al cambio; la subordinación casi irrestricta a un *currículo promulgado*, desde donde se *transfieren productos monoculturales seleccionados y definidos centralizadamente;* y la prevalencia de lógicas de *exclusión y disyunción adultocéntrica*, que deja fuera de los circuitos de toma de decisiones a los sujetos discentes (infantes y jóvenes) (Rodríguez, B. 2005).

La escuela entera se ha manifestado como un sistema definido y dado, en coherencia con su entorno histórico, que reclama la adaptación funcional de los actores, y en este sentido es leído como reflejo de un modelo social mayor, en donde la escuela se inserta como subsistema ¿Será posible sostener hoy estas premisas basales, de cara al impulso de una sociedad sostenidamente más autoconsciente de sus deudas y riesgos,

y de sujetos crecientemente ―subjetivados?

La consolidación de un quehacer decisional unilateral y verticalista, con escasos espacios de expresión de las subjetividades (individuales y colectivas) ha ahondado la experiencia de ajenidad, principalmente de adolescentes y jóvenes, abriendo la disputa por el poder de incidencia en la configuración y significación de la experiencia escolar.

Ello ha generado al menos tres problemáticas prioritarias que nos desafían como sistema: La primera tiene que ver con el sentido de pertenencia, identidades y culturas infanto–juveniles (subjetivación individual y colectiva); la segunda con las interacciones de poder de todos los actores (inter e intra generaciones, género, culturas, saberes, roles, nivel socioeconómico, entre otros, y todas sus combinaciones y yuxtaposiciones); y la tercera que remite al sentido de la experiencia educativa para niños/as y jóvenes (Tenti Fanfani, en Donini 2010).

Por otra parte, la masificación de la escolarización primaria y secundaria, constituida como hito y conquista social que ha posibilitado y garantizado el ingreso de nuevos sectores socioculturales al sistema y, junto con ello, el ocaso de la educación secundaria como espacio de distinción y jerarquía social (Dussel, I. *et al* 2011), se enfrenta hoy al desafío de avanzar hacia una escuela inclusiva capaz de gestionar pedagógicamente también la heterogeneidad socioeconómica, pues no hacerlo implica el riesgo de generar condiciones para la deserción de la población más vulnerada, o bien, terminar reproduciendo aún más la segregación social, a través de las escuelas de segunda oportunidad.

La significatividad, el sentido de pertenencia y la relevancia de la experiencia escolar son factores protectores clave en la prevención de la deserción; siendo la percepción de que lo que aprenden en la escuela ―no les sirve‖ para sus expectativas laborales y profesionales una de las razones más importantes para desertar (INJUV, 2007, en Espínola, 2010).

En tal sentido, bien podemos sostener que la ―(…) *crisis de sentido de la experiencia educativa debe vincularse, en principio, con la discordancia profunda que existe entre la escuela y el surgimiento de nuevos escenarios sociales y modos de subjetivación*‖. (De la Vega, 2008: 111).

Las premisas basales que orientan el quehacer decisional de los decidores de la escuela y sostienen la cultura escolar prevalente, siguen aún dando cuenta de un fuerte control cultural, expresado en la exclusión y/o segregación de las subjetividades infantiles y juveniles, de otras expresiones etnoculturales, sub y contraculturales, de las discapacidades física, psíquica, cognitiva o sensorial, de los jóvenes infractores de ley, de los inmigrantes sin pleno dominio de la lengua, o con ―rezago cultural‖, entre otros. Esta es la escuela asentada, la que se reproduce a sí misma con una persistencia de trabajosa desarticulación, pero también el espacio donde se visibilizan ciertas tensiones, indicios de activación de procesos de cambio que permitan transitar hacia una escuela

que ofrezca a niños/as y jóvenes mejores oportunidades para habitar esos espacios con propiedad y sentido, abiertos al pleno desarrollo de sus potencialidades.

2. CULTURA ESCOLAR: CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES

Como hemos señalado el reproductivismo ha contribuido a sostener una escuela que opera y coopera con un orden social preestablecido (Cerletti, 2008), que es a su vez, un espacio de desigualdad, segregación y perpetuación de subjetividades débiles. Desde aquí ¿Cuán sostenible es un cambio cultural en la escuela en clave continuista? ¿Qué discontinuidades se manifiestan como necesarias?

Ingresaremos preliminarmente a la problematización sobre la tensión continuidad-discontinuidad cultural, desde una aproximación al concepto de cultura.

2.1. LA ESTACIÓN DEL REGRESO

La definición clásica concibe a la cultura como inventario de costumbres, rasgos y creencias, es decir, como contenedora y transmisora de un patrimonio etnográfico material y simbólico. Esta concepción, ampliamente sostenida en el ámbito escolar, entiende la cultura como una matriz definida, con una carga de atributos específicos que permitiría, no sólo su *identificación*, sino también su *descripción* acuciosa. Este enfoque empírico- realista de la cultura se basa, en consecuencia, en los aspectos descriptivos de las pautas culturales.

La mirada que aquí prevalece descansa sobre un depósito fijado, delimitado, heredado, estático, que se adquiere o se presta como un bien. Frente a esta postura son múltiples las voces disonantes, entre las cuales encontramos la de Jean Jackson (1995), quien señala, aludiendo a este punto,

> […] Parte de la dificultad que podemos tener para describir tal situación deriva de un concepto convencional de cultura basado en una analogía cuasibiológica en la cual un grupo de personas es visto como 'teniendo' o 'poseyendo' una cultura, algo similar al modo en que una especie animal tiene piel o garras. En suma, se piensa a la gente como adquiriendo cultura lentamente, durante su niñez, como parte de su desarrollo. La cultura que adquieren existe antes que ellos y será su legado; ellos no la crean ni la inventan.

El concepto de cultura como *estación del regreso* pone el énfasis en el pasado, en el legado; la regresión se vincula con las operaciones culturales de rescate y recuperación como estrategias para revertir las *pérdidas* generadas por el transcurso del tiempo. El cambio cultural se interpreta como pérdida y la conservación acrítica como ganancia.

En la escuela, la memoria, como recurso dispuesto para la conservación y perpetuación, es más bien entendida como memorización mimética de patrones, cánones, códigos y significados, y no como registro capaz de configurar nuevas relaciones entre los elementos culturales y reorganizar significados para revelar las reducciones, simplificaciones y disyunciones excluyentes naturalizadas a base de repetición.

Raúl Díaz agrega a las estrategias de perpetuación el recurso de la representación estereotipada que, desde la psicología individual (condicionada socialmente), niega posibilidad de desarrollo de las –por ejemplo- culturas aborígenes, al fijarlas como totalizaciones simplificadoras y constreñir su horizonte histórico, clausurado con la conquista. Lógica que es extensible también a las expresiones de las subjetividades juveniles y a las poblaciones inmigrantes.

> […] Desde estos lugares de anclaje es que se levantan las estrategias de rescate, recuperación y conservación. La escuela, fijada en mostrar sinópticamente, en los cuadernos de clase y en los trabajos de los alumnos a las culturas aborígenes, persisten en estereotipos que facilitan representaciones pictóricas plagadas de inocencia naturalista y melancolía histórica (Díaz, R. 2001: 148).

Este concepto de cultura, fijado en el imaginario colectivo como *inventario patrimonial instalado*, neutralizaría -al menos en el territorio de las pretensiones- todo poder contracultural, que es también y al mismo tiempo, poder contrahegemónico que busca revelar las relaciones ocultas entre cultura, poder e ideología.

Hay también quien lee en este esencialismo la posibilidad del cambio y la autodeterminación, tal es el caso de Heinz Dieterich, para quien

> […] la comprensión de las tres dimensiones de nuestro ser concreto dentro del continuo: pasado-presente-porvenir. La identidad es lo que confiere al cambio la esencia de continuidad, autodeterminación y razón del sujeto, mientras el cambio le permite a ella la permanencia de su esencia. (Dieterich, H. 1992).

Si bien esta premisa puede comprenderse en un contexto sociocultural donde preservar la cultura constituye un ejercicio de resistencia frente a fuerzas hegemónicas, como contrapunto incuba en sí mismo el riesgo de la exclusión de las diversidades y la reproducción de un orden de estricto control cultural. Enhebremos otras posibilidades.

2.2 LA CULTURA COMO PROMULGACIÓN: EL VIAJE A LA PRÓXIMA ESTACIÓN

El presente y el futuro, expresados en las categorías de *vigencia* y *proyección* quedan relegados, fuera del circuito cerrado de la cultura. La categoría de *vigencia*, en

cuanto momento de permanente actualización, se inscribe en el cauce del *devenir*, puesto que es allí donde afirma su carácter preponderante: la *mediación diacrónica*, la bisagra que sirve al diálogo pasado/futuro. Su textura de realidad es, en consecuencia, efímera y escurridiza, barnizada por el pathos de la incertidumbre... nada garantiza que elementos del patrimonio de una cultura, vigentes hasta hoy, lo sean mañana, lo cual podría llegar a poner en riesgo de fractura, incluso, sus premisas basales.

Tal riesgo es minimizado por el enfoque empírico-realista de la cultura anulando la *mediación diacrónica*; si la dialéctica es la clave del devenir y, por tanto, del cambio histórico, el resguardo de la *frontera cultural* que posibilita la definición y autenticidad, es decir, la unicidad y mismidad cultural, sólo es posible desde una perspectiva más bien arqueológica que busca la legitimación y consolidación mediante una permanente horadación (por repetición) de las bases fundacionales de la cultura. Esta mirada fosiliza y, con ello, perpetúa un determinado orden, reproduce -linaje tras linaje- una estática del poder, invisibilizada por un culturalismo que borra los bordes, los antagonismos, las contradicciones y la heterogeneidad intracultural.

Desde este enfoque la cultura actúa, fundamentalmente, como normativizadora, homogenizadora, anclaje de tradiciones y contención de cambios. El registro inventariado de su patrimonio permite, además, identificar la alteridad. El otro, el diferente, se recorta nítidamente por oposición, habitando la exterioridad, el afuera de lo instalado.

Aquí, los criterios de pureza y autenticidad que orientan las operaciones culturales de recuperación, conservación y preservación, se expresan, además, como fundamentos y directrices para las

> [...] estrategias políticas de colocación del 'otro' en el espacio diagramado por las culturas dominantes cuando éstas se impulsan para cosificar a ese 'otro'. En este sentido, el clamor por la autenticidad propia de toda política de patrimonio cultural que la escuela recupera y actualiza en los cuadernos de clase (...) o en las ceremonias, no es más que parte de una operación hegemónica por llenar los contenidos de la cultura mayor con significantes extraídos de otras, minorizadas.—(Díaz, R. 2001: 151).

La categoría de *proyección* pone en movimiento la cultura hacia horizontes trazados. De algún modo supone reconocer la dimensión utópica en su sentido riguroso, es decir, como espacio o lugar no alcanzado o realizado aún, pero proyectado, lanzado hacia el futuro como expresión de deseo. Eduardo Galeano lo traduce en las siguientes palabras,

> […] ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte queda diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar." (Galeano, E. 1993).

La proyección nos pone en camino, escapa de la visión críptica que encapsula la cultura en compartimentos estancos. Pero esta dinamización responde a ciertos patrones, a cierta coherencia estructural que conecta pasado, presente y futuro. La proyección de una cultura se restringe a un espectro limitado de trayectorias, que se contraen más mientras menos compleja sea y de instalaciones patrimoniales más rígidas.

Vigencia y *proyección* cultural son categorías que, si bien dinamizan el quietismo de lo que viene impuesto y sedimentado por la tradición, quedan, de alguna manera, entrampados bajo el alero de la *promulgación* cultural (Díaz, R. 2001), es decir, de una construcción 'desde' y 'sobre sí mismo' que termina, en definitiva, instituyendo un espectro de posibilidades donde no tiene cabida lo transgresor.

La *promulgación* de la cultura queda, entonces, recortada a partir de unos determinados 'juicios de valor' que vienen a expresar un supuesto 'consenso construido e instituido', que bien podríamos interpretar como resultado de relaciones sociales donde las negociaciones de sentido, la interacción simbólica, se realiza desde posiciones asimétricas que terminan trazando en el mapa del itinerario o carta de promulgación, los intereses hegemónicos.

Aquí, desde luego, si bien se ha avanzado en relación al concepto de cultura como *estación de regreso*, las posibilidades de viaje quedan reducidas a unos pocos destinos próximos y similares entre sí... en ningún caso será una aventura puesto que, salvo imprevistos, todo ha sido organizado y calculado. El traslado no supondrá muchos trastornos y aún menos algún tipo de quiebre con las representaciones canonizadas y los paisajes naturalizados.

Clifford (en Díaz, 2001: 149) lo retrata en el siguiente párrafo, donde introduce, además, elementos para la reflexión sobre uno de los temas que nos convoca: la relación entre culturas/ subculturas.

> […] ¿Por qué no concentrarse en el alcance más lejano a que puede llegar el viaje en una cultura y, a la vez, observar sus centros, sus aldeas, sus lugares de campo intensivos? ¿De qué modo negocian los grupos mismos al establecer relaciones externas y cómo una cultura puede ser también un sitio de viaje para otros? ¿De qué modo son atravesados los espacios desde afuera? ¿Hasta qué punto el núcleo de un grupo es la periferia de otro?

Promulgar supone el acto de anunciar públicamente algo que ha sido construido, creado, inventado, organizado en el seno de una comunidad para responder como satisfactor de alguna necesidad pendiente de ser atendida. Se promulga una ley, un bando, un concurso, una convocatoria... La promulgación, entonces, se articula a partir de una matriz de premisas basales, que dan cuenta, además, de coyunturas particulares, lo que viene a configurar una dialéctica intrasistémica. Quién decide qué se promulga es, por otra parte, quien ejerce la capacidad decidora y cautela qué se abre y qué se cierra en el horizonte de itinerarios posibles.

A partir de aquí, cabe preguntarnos por la genuina apertura a la diversidad, el territorio 'entre' culturas/subculturas, y ―entre‖ subjetividades, lo que Tedesco (2000) ha llamado la heterogeneidad intracategorial. Cabe, asimismo, cuestionar si este concepto de cultura escolar puede reflejar coherentemente los requerimientos epocales de mixtura e hibridación, de descanonización de los sujetos y de sus expresiones individuales y colectivas: El acervo insondable y fuente de invención de lo no realizado aún.

2.3. TRASHUMANTES: EL VIAJE HECHO ANTES

Si las normas antropológicas clásicas, permeadas por el positivismo de la modernidad, reclamaban un objeto de estudio objetivado, definido, aislado, arrojado ante investigadores/as dispuestos/as a ejercer sobre él un control externo, la antropología posmoderna concibe a la cultura como un constructo histórico dinámico, fluido y maleable, en permanente (re)construcción y, por lo mismo, bastante inasible.

Los términos hegemónicos y colonizantes de 'rescate, recuperación o conservación' del *inventario patrimonial instalado*, vinculados al enfoque antropológico empírico-realista, son, en consecuencia, contestados por múltiples voces de la antropología posmoderna, siendo la metáfora del viaje una imagen compartida de manera recurrente. En palabras de Clifford (en Díaz, 2011: 149):

> […] Al inclinar la balanza hacia el viaje, como lo estoy haciendo aquí, el 'cronotropo' de la cultura (un conjunto o escena que ordena el tiempo y el espacio en una forma total representable) viene a parecerse tanto a un sitio de encuentros de viaje como a una residencia; es menos una carpa en una aldea o un laboratorio controlado o un lugar de iniciación o una habitación o un lugar de iniciación, que un hall de hotel, un café de ciudad, un barco o un autobús. Si repensamos la cultura y su ciencia, la antropología, en términos de viaje, la tendencia orgánica, naturalizante, del término 'cultura' -vista como un cuerpo enraizado que crece, vive y muere- queda cuestionada. Se ponen de relieve y se ven con mayor claridad las historicidades construidas y disputadas, los sitios de desplazamiento, interferencia e interacción.

El viaje, no como trayectoria eventual que va 'decantando' en estaciones promulgadas, sino como clave de la trashumancia, pareciera configurar una imagen más acorde a una realidad planetaria global. Los transhumantes tejen identidades nomádicas y contramonádicas, sin anclaje, ni posiciones crípticas, se mueven entre la territorialización y la desterritorialización, pero dejan marcas, migas que les permitan reconstruir el itinerario a modo de genealogía de la desconstrucción-reconstrucción.

Si el concepto de cultura como un "*todo autónomo constituido de patrones coherentes"* (Rosaldo, R. 1991) configurado como una matriz con alto grado de sedimentación, calza la horma fundamentalista, la analogía del viaje como proyección cultural intrasistémica podría traducirse como más de 'lo mismo' pero remozado, el mejoramiento continuo que aún no problematiza suficientemente las necesarias discontinuidades. Ambas posiciones arrastran, con mayor o menor peso, la noción de

clausura cultural.

Al parecer, sólo la trashumancia, el nomadismo, la itinerancia, suponen otra lectura de los conceptos de posesión, patrimonio, acervo, frontera o residencia; la interpretación de la cultura desde esta óptica, cobra una vitalidad significativamente mayor, por cuanto posibilita y encauza el flujo permanente de discursos y atiende a las pulsiones emergentes. Esta vitalidad reclama para su realización y expresión, apropiarse del ejercicio de *apertura* y cambio cultural.

Retomando palabras de Rosaldo (1991), podemos afirmar, junto a él que:

> […] En contraste con el punto de vista clásico, que ubica a la cultura como un todo autónomo constituido de patrones coherentes, la cultura también puede ser concebida como una formación más poderosa de intersecciones donde los procesos se entrelazan dentro de los límites o más allá de ellos.

Ahora bien, entrar en procesos culturales con fronteras abiertas supone un salto cualitativo al ámbito de lo transcultural, cuando recién estamos transitando lentamente (tanto en el terreno de las instituciones como en el de los discursos y prácticas cotidianas) desde la monoculturalidad a la interculturalidad.

La *apertura* constituye un momento indispensable para la creación de la cultura, máxime en tiempos de incertidumbre, en los que tenemos que jugar a tientas en la noche, y donde, para la búsqueda, de nada nos sirven las clausuras. La apertura es, en palabras de Morin (1974:250) y su ya clásico *Paraíso perdido*,

> […] brecha sobre lo insondable y la nada, herida original de nuestro espíritu y nuestra vida, pero es también la boca sedienta y hambrienta a través de la cual nuestro espíritu y nuestra vida desean, respiran, beben, comen, besan.

El concepto de cultura como espacio tiempo de intersecciones múltiples abre el horizonte a lo nuevo indefinido. Quizá esta perspectiva pueda ofrecernos la posibilidad de concretar la erradicación de modelos excluyentes y el desplazamiento de un *ethos* cultural construido a partir de la colocación del/la 'otro/a' en el territorio de las representaciones canonizadas como pertenecientes a la ajenidad.

Situarnos transculturalmente, transontológicamente, podría configurar la clave donde asentar los -transgresivos- *encuentros pendientes*, la virtualidad compartida. Ello reclama otros modos de entender la alteridad y la cuestión del/la otro/a, ya no como objeto definido y cosificado, colonizado, puesto que las fronteras de unos/as y otros/as se diluyen, borrándose hasta alcanzar la categoría de 'misterio' (no por descubrir como un pre-existente, sino como lo virtual-utópico- inexistente- por realizarse). Es el espacio de la *transvaloración* (Todorov, 1988), donde el intercambio de significados entre viajeros recarga y resignifica las matrices subjetivas, individuales y colectivas.

Ahora bien, escapar de los esencialismos que clausuran y consolidan matrices y, junto con ello, modos de habitar hegemónicos, supone un proceso emancipatorio intra e intercultural, y para ello es necesario partir del reconocimiento del conflicto como categoría subyacente que dinamiza el cambio cultural. Hoy, la permanente apelación al 'consenso' y la 'tolerancia' nos induce a pensar que puede ser leída como nuevo mandato encubridor de los antagonismos, no superados, pero sí invisibilizados.

La apertura incondicionada y errática que nos pone la analogía de la trashumancia, abre riesgos mayores, entre ellos, el volver a transitar por los itinerarios y puertos no deseados. La producción cultural requiere de apertura, sí, pero visibilizados suficientemente los antagonismos como para rechazar claramente las rutas que no serán recorridas.

2.4. EL EXTRAORDINARIO PEREGRINO

Quien peregrina tiene control de su tiempo y su espacio, comparte con el trashumante el poderío de estar abierto a lo que vendrá, con la capacidad de decidir por donde transitar y desplegar la novedad, entra igualmente en diálogo fecundo con otros viajeros con quienes comparte tramos de una misma ruta que se vivencia siempre única.

Aunque abierto, su viaje no es errático. Tiene un destino al que se dirige y sabe por dónde no quiere transitar.

La apertura indefinida, proyectada a la virtualidad plena, abre para los procesos de deconstrucción y producción cultural un nuevo peligro, el de invisibilizar los antagonismos propios del conflicto social, sumidos en un ―melting pot en donde todo se funde y confunde.

Transitar hacia una cultura escolar no reproductiva de un orden de desigualdad, supone repensar la escuela sistémicamente sosteniendo ciertas claridades, sin perder el horizonte de lo que se quiere intencionar, esto es, una escuela (y una sociedad) donde cada persona pueda vivir y desplegar a plenitud su irrepetible unicidad, pero donde seamos capaces de encontrarnos y co construir mediaciones. Mundo compartido.

García Canclini nos propone una definición que permite situar a los sujetos en una interacción dinámica, produciendo y dinamizando sentidos y significados colectivamente: ―Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social‖ (García Canclini, 2004: 34).

En un espacio tiempo de estricto *control cultural*, el primer paso para activar el cambio será entonces la intercepción de las dinámicas de participación social y del lugar del sujeto en la producción, circulación y consumo de los sentidos y significados que animan nuestro viaje.

La relación indisoluble entre cultura, poder e ideología empuja la reflexión sobre las formas de construcción de la pertenencia - identidad y la alteridad - diversidad. Es lo que abordaremos a continuación.

3. CONCEPTOS DE IDENTIDAD Y ALTERIDAD

3.1. EL RECURSO DE LA ESENCIA

El discurso lógico filosófico define identidad como la igualdad de un sujeto/objeto en todo espacio/tiempo, condición que le posibilita el diseño de la individualidad. Supone, por tanto, la continuidad o permanencia de una misma persona o cosa, a lo largo de las distintas fases de su existencia, es decir, permanecer el mismo a pesar de las alteraciones que supone el 'estar siendo' siempre en un proceso.

En una perspectiva similar, la psicología concibe la identidad como la permanencia de la personalidad o la inalterabilidad de la esencia. En este sentido ambos discursos se coimplican en la problemática de explicar los rasgos que dan cuenta de la mismidad por un lado y de la alteridad por otro (García Pinto, M. 1986: 103).

El esencialismo, empero, en su apelación a la inalterabilidad de la esencia, parece asentarse en los bordes de un reduccionismo monoculturalista que desatiende los procesos culturales de hibridación. La cerrazón esencialista lleva incrustada, además, los significados que se fueron imponiendo y sedimentando desde una dialéctica del poder traducida en ejercicio hegemónico autoritario y excluyente (¿cuál es la 'esencia' de la femineidad, de la negritud, de la chilenidad, de la hispanidad, de lo extranjero?). La fijación ontológica y deontológica es la fijación de la mismimidad que se reproduce a sí misma.

La identidad esencialista, nominal y caractereológica impuesta por los discursos dominantes -como ha dicho Foucault-, ata al individuo, constituyendo una fuerza coercitiva social.

Desde otro ángulo, la antropología ha generado, a través de la metáfora de referentes espaciales y como respuesta a la corriente esencialista, un concepto de identidad como *ubicación.*

> […] la necesidad de ubicarse en el espacio, el tiempo y el movimiento del universo mediante diferentes sistemas de interpretación del mundo, y que ésta es una necesidad ontológica del Homo Sapiens, exclusiva de él (entre todas las especies) y esencial para él (Dietrich, H. 1992).

En este sentido, su función principal consistiría en el desarrollo de un *posicionamiento* que favoreciera el control de la realidad natural y social, desde la

capacidad de autodeterminación. La identidad viene a ser la posición del sujeto dentro de algún discurso sobre alguna especificidad. Extensible, a su vez, al posicionamiento territorial, por cuanto en la segregación espacial ello constituye una marca identitaria.

Muchos son los aportes que los discursos del feminismo crítico y postcrítico han hecho al debate sobre la relación de las diferencias y la construcción del sujeto, entre ellos retomamos reflexiones de Liz Bondi (en Díaz 2001: 155) sobre el interrogante espacial referido a la identidad, según la autora:

> [...] la reconceptualización de la política de la identidad (...) efectivamente espacializa nuestra comprensión de categorías familiares de identidad, como clase, nacionalidad, etnicidad, género y demás. En vez de tratarse de esencias irreductibles, estas categorías se convierten en posiciones que asumimos o nos asignan.

El señalamiento de la cultura como un *topos* impuesto o adscrito es de especial relevancia en su alcance político y pedagógico, puesto que incorpora, en ambos casos, la presencia del sujeto agente de la cultura. Sin embargo, la conceptualización en torno al esencialismo sigue ofreciendo resistencia a ser dilucidada en la medida que la 'ubicación' también puede ser esencializada. Sigamos el pensamiento que Bondi nos ofrece ante este nudo conceptual.

> […] Una consecuencia de la metáfora espacial es que la pregunta ¿quién soy?, presente en algunas versiones de la política de la identidad, se convierte en ¿dónde estoy? De esta manera el lugar toma el papel de la esencia. Pero esto no cancela el esencialismo (...) sino que sugiere que el 'esencialismo' del 'antiesencialismo' es inherente a la idea de lugar o posicionalidad (en Díaz 2001: 157).

Una topología de la identidad, un mapa de la representación identitaria asumido o asignado, implica un 'centramiento' desde donde articular los discursos. Ese centro viene a constituir, a la vez, una 'representación' en términos de validaciones y codificaciones dadas y naturalizadas desde posiciones hegemónicas, que requiere, por lo mismo, ser cuestionada y problematizada. El 'topos' puede ser también depositario de las esencias, con lo cual, los riesgos de la metáfora quedan al descubierto.

3.2. IDENTIDAD COMO VIAJE Y EMANCIPACIÓN

¿Cómo eludir, entonces, los esencialismos?

Los movimientos feministas iniciales apelaron al proceso de particularización para desesencializar la identidad; la propuesta se asentaba en la necesidad de dotarla de ciertas marcas que la particularizaran y concretizaran (por ejemplo, en lugar de hablar de mapuche, hacerlo intercalando otras señas de identidad: niña mapuche urbana). Pero, como bien lo señala Bondi, esta búsqueda de la especificidad eclipsó la idea de una identidad siempre fracturada, reemplazándola por el reconocimiento enfático de la

particularidad, lo cual limitaba el accionar político a esta marca o atributo concreto.

Con el feminismo posmodernista y postestructuralista la identidad pasa a ser considerada totalmente fluida y maleable, pero arranca del reconocimiento previo de que es imposible prescindir totalmente de la identidad, ahora entendida como espacialidad en permanente construcción, producción y creación.

La desconstrucción-fractura de las matrices representacionales configuradas como dispositivos de poder, que han relegado a ciertos topos a los colectivos subordinados (de clase, etnia o género), supone -en procesos de emancipación- la puesta en crisis de la identidad. Aunque, como lo señala Julio Ortega,

> […] La puesta en crisis de la identidad no es aquí una pérdida sino una gestación y, por eso, un nacimiento subvertor. Esa desidentidad opera críticamente porque inicia el cuestionamiento de las funciones codificadas (Ortega, J. 1997: 259).

La identidad, por tanto, no puede estar contenida en ideas esencialistas, ni en tradiciones instaladas fuera de la historia, ni en las fisuras de los cánones autoritarios. Su realización pareciera, más bien, radicar en las prácticas (políticas, pedagógicas, comunitarias, artísticas...) que permiten a la experiencia histórica infantil, juvenil, indígena, femenina, de clase, homosexual, con discapacidades, en suma, de todo colectivo colonizado, producir su identidad a partir de su propia 'interpretación'. Este gesto de apropiación histórica reconduce el proceso identitario desde la des-representación, la des-construcción y reformulación de los órdenes atados por los discursos de la representación naturalizada (las premisas basales), hacia la indeterminación del sujeto, expuesto a la plena apertura.

El trayecto del viaje se inicia con la toma de conciencia de haber habitado los espacios de la exclusión, y se dirige -a través de la desidentidad- a su propio nacimiento: el 'yo sujeto' inscrito en clave comunitaria, que logra equilibrar la expresión de las diversidad en la trama del encuentro. Este rehacer histórico es una genealogía contestataria de gesta colectiva, nutrida por carencias comunes, que busca emanciparse de los discursos autoritarios.

La propuesta estratégica consiste en transgredir las representaciones sedimentadas que compartimentan la realidad social en estructuras jerárquicas de poder excluyente. Para ello el punto de partida radicará en la apropiación de la propia exterioridad (como espacio de la negación y, por ende, también determinado) para, desde allí, desde los dobleces del discurso hegemónico, desmontar, desarticular, des-representar las nominaciones instaladas, las premisas basales, y abrir la exterioridad (ahora resignificada como espacio de la afirmación indeterminada) a la autoinvención, a la interpretación de la propia historia.

La pretensión o pulsión de deseo busca traducir la *clausura-carencia* en *apertura- abundancia* de diversidades. El desplazamiento de la interioridad a la

exterioridad es también el desplazamiento del claustro intramuros al ágora extramuros, al espacio de lo público donde se articula el discurso comunitario, la *res pública*.

3.3. ¿IDENTIDADES HUÉRFANAS? LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DESDE LA VIRTUALIDAD

Ahora bien ¿Constituye este salto a la virtualidad, esta fractura transgresora que inaugura la fundación de una identidad transontológica, una declaración de *orfandad* identitaria? ¿Son acaso identidades huérfanas, a la intemperie de toda tradición, rebeldes que reniegan de toda nominación? ¿Puede la indeterminación radical -propuesta como condición-meta del proceso emancipador- actuar como boomerang y alimentar un subjetivismo solipsista que termine de atomizar la comunidad agónica?

Son múltiples los desafíos que conlleva el proceso de emancipación de la 'objetividad' construida como escenario de la fractura social, entre ellos, en primer lugar, el de construir desde lo inédito histórico: una subjetividad-intersubjetividad de pulsión comunitaria y democrática (no sólo formal, sino arraigada en la cotidianidad de/entre/con/para todos/as), y hacerlo, además, sin otras coordenadas que la convicción de que es necesario y urgente desmontar todo lo que está definido en la sociedad como orden natural.

La 'posición de sujeto' instalada como representación fija y hegemónica ha de dar paso, a través de 'actos de identificación' alternativos, a una nueva subjetividad des-reterritorializada.

> […] a los núcleos duros de la identidad (...) más o menos coincidentes con los mandatos fundadores y con el imaginario hegemónico (...) los ubicaremos como la posición de sujeto. Y a las provocaciones de las nuevas interpelaciones que impulsan la toma de decisiones bajo la encrucijada de dilemas y desafíos las ubicaremos como potenciales y eventuales actos de identificación que trasladan o re-territorializan las posiciones hacia nuevos emplazamientos y ubicaciones políticas y culturales (Díaz R. 2001: 46).

¿Cómo trabajar esa subjetividad? En la dinámica de reformulación y redefinción la subjetividad no emerge de la memoria, porque el pasado la ha negado en la subordinación, sino que se constituye a través del *reconocimiento*, propio y de los/as otros/as, de su exterioridad. Ese re-conocimiento parte de un ejercicio de la mirada, de la perspectiva, del enfoque, del ver su(s) contextos(s) de márgenes, de un desaprendizaje que requiere volver a conocer (se) fuera ya de los anclajes. La apelación a la indeterminación de la virtualidad descentra también la mirada: la disemina, la vuelve transdimensional, transfocal.

> […] Los muchos veres acopian una subjetividad que rehúsa el repertorio establecido del sujeto situado (humanista, feminista, modernista...) y lo incumple en la exterioridad que, al ser re-vista, se convierte en indagación (ritual) y espectáculo (participante). Esta subjetividad femenina [indígena, de clase], así, se manifiesta rehaciendo los términos de la representación. Lo femenino [lo indígena, lo popular] es lo no representado, esto es, lo entre-visto, lo ya no subyugado (Ortega, 1997: 264-265).

¿Desde aquí, entonces, qué queda de la memoria en la reconstrucción identitaria de las subjetividades? Re-conocer, re-conocerse y ser re-conocido/ re-significar, re-significarse y ser re-significado, son atravesados por dos categorías de acción ineludibles para la construcción de la subjetividad en proceso de emancipación: la indagación/ desconstrucción y la participación/ interpretación, separadas por la analítica del discurso, pero simultáneas en el discurso vivo.

La primera apunta al desarrollo de una genealogía crítico hermenéutica que posibilite deconstruir primero el itinerario de las representaciones de expresión de dominio y sometimiento, es decir, el itinerario de la expulsión a los márgenes, para, desde allí, revelar su condición construida, inventada, producida como artefacto y artificio que legitimó -como sentido común y parte de un orden natural- una dinámica del sojuzgamiento. Esta apropiación de la memoria es también una reconstrucción historiográfica desde los discursos negados; las versiones ocultas se hacen visibles para resignificar el devenir narrado y, de este modo, poder resignificar el porvenir por narrar.

Ese sondeo indagatorio es, ante todo, un ejercicio introspectivo y doloroso. Se trata de re-conocerse en los mandatos fundacionales incrustados, hechos carne, sangrantes, los que han alojado a golpes de pólvora, cruz y tinta, al opresor antagónico, dentro del sujeto de marginación. Desalojar al opresor-conquistador que hay en mí, diría Freire, supone entonces la reconstrucción genealógica de la matriz fundacional que ha operado binominalmente en posición vertical excluyente, para, a partir del momento de la toma de conciencia, comenzar la desconstrucción-reconstrucción de lo nuevo inédito. Romper el círculo de la autovictimización desde la autoapropiación y la autodeterminación será una de las claves para la expansión y crecimiento de la identidad en construcción.

La participación-interpretación traduce la voluntad del sujeto en transformación de empoderarse desde una exterioridad re-vista como espacio para la autoinvención que se crea y recrea en sus posibilidades, ahora en apertura.

La memoria interviene en este proceso, primero como *depósito* del repertorio de representaciones instaladas, es decir, del patrimonio simbólico y material del sujeto (individual y/o colectivo), y luego, como *recurso* para la genealogía hermenéutica crítica que busca develar y reinterpretar las relaciones de significados allí contenidas, que son, al mismo tiempo, relaciones que articulan la tríada de intersecciones cultura/poder/ideología.

No se trata de anular o deconstruir todo, sino aquéllas relaciones que revelan marcas, señas, gestos de exclusión por razón de género, clase, edad, ideología, origen, religión o condición psicofísica.

Los binomios, que históricamente han construido las jerarquías del poder excluyente (de mayoritaria expresión patriarcal y autoritaria), entran en diálogo horizontal configurando nuevas relaciones, abriendo la posibilidad que las dualidades de opuestos y contrarios puedan leerse como no antagónicos, puesto que el antagonismo se ha desplazado hacia otra polaridad: ahora el enemigo es 'todo orden de inequidad'.

Deconstruidos los dispositivos, las orientaciones y los cánones reguladores del viejo orden, el flujo de sentidos no encuentra en esta disposición la contención de las representaciones esencializadas, alcanzando el espacio de lo entre-dicho y entre-visto, un territorio desterritorializado, entre fronteras borrosas y porosas, plásticas, en proceso de redefinición permanente. Las diferencias, las mutuas alteridades pueden ahora construir sus subjetividades privado-públicas desde el cara-a-cara, desde la paridad del diálogo y en tierra de nadie, que es también tierra de todos y todas.

Este sujeto ya no será una esencia efectuada desde el poder o una sustancia pensante aislada, ni será un lugar, una posición en el discurso, sino más bien un constructo atravesado por múltiples *relaciones sociales concretas* (Puleo, Al. 1994: 118). En otras palabras, el sujeto como cruzamiento y mestizaje, donde el conflicto social es el primer atributo que moviliza los actos de identificación.

3.4. INTERPELACIONES Y RESISTENCIAS EN LA CONTRUCCIÓN DE LAS NUEVAS IDENTIFICACIONES

En el proceso de desconstrucción-reconstrucción de las subjetividades emancipadas, la memoria se actualiza en el presente de su transformación. Aquí no hay identidades huérfanas. Hay identidades fluidas, maleables, que en su permanente hacerse se vuelven complejas, híbridas y múltiples, porque, rotos los compartimentos rígidos de las esencias, el diálogo ha de habitar la diversidad. Hay en estas palabras algo más que una expresión de deseo, hay una lógica que señala que, desde el encuentro de sujetos (individuales y colectivos) en apertura hacia lo indeterminado, es decir, en apertura hacia-desde sí mismo/a y hacia-desde el/la otro/a, es posible la *conversión comunicativa* (Giannini, 2002), cuyo perfil queda signado por el ser y estar *ante* el/la otro/a, es decir, en posición *interpelativa*.

El concepto de *interpelación*, de herencia lacaniana y althusseriana, alude –en palabras de Rosa Buenfil B.(en Díaz 2001: 48), al *"(...) acto mediante el cual se nombra a un sujeto: es decir, es la operación discursiva (...) mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a*

constituirse en sujetos de un discurso."

La interpelación requiere, en consecuencia, de una concienciación previa por parte del sujeto que interpela, y cuyo trazado supone, en primer lugar, un distanciamiento de ciertos aprendizajes previos (un desaprendizaje), para, seguidamente, resignificar críticamente, es decir, dotar de nuevos contenidos que reterritorialicen un nuevo marco de interpretación. Tras este procedimiento surge la nueva identidad -ética y política- en posición de lanzar interpelaciones que provoquen la transformación; por lo tanto, la interpelación surge cuando hay posibilidades para la desarticulación de una identidad y supone:

> […] la proposición de un modelo de identificación distinto del que está asumiendo inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto, i.e., el acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca." (Buenfil Burgos, R. 1994: 219).

Las circunstancias que posibilitan la emergencia de propuestas de des-re-identificación se manifiestan en la densificación del cruce de interpelaciones, provocados desde la exterioridad que ha ensanchado sus márgenes de concienciación; tal cruzamiento se visibiliza en el espacio abierto de lo público, donde cada cual se encuentra con las/os otras/as articulando significados que explicitan conflictos, fundamentalmente éticos y políticos; este espacio de intersecciones es llamado por Habermas (1988) 'ámbito de riesgo', por cuanto es en ese cruzamiento donde se ponen en juego las elecciones, y es a partir de las decisiones humanas de donde surge el riesgo, la posibilidad de error y daño, y con ella, la *responsabilidad*, una categoría fundamental para la construcción del sujeto político y ético.

Es esa responsabilidad, por otra parte, la que nos exige eficiencia y eficacia, no en el sentido tecnocrático, sino como un 'hacerse cargo' de las urgencias del otro y ponernos a disposición del proceso emancipatorio. La fuerza de las interpelaciones, para entrar al 'ámbito de riesgo' con cierto margen de efectividad, y desempeñar un rol en el juego de decisiones que se van dando en la desconstrucción-reconstrucción identitaria, requiere, como bien lo señala Rosa Buenfil Burgos (1994: 221):

> […] la dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que se pretende tener efectos; la proposición de un modelo o rasgo de identidad que compense la pérdida; estrategias que articulen modalidades mediante las que se construyan estas propuestas de manera persuasiva, convincente, verosímil (lo cual implica la consideración de sus condiciones de producción y recepción).

La capacidad de negación desconstructiva, de propuesta reconstructiva y de auto organización estratégica, configuran el hilo que vertebra la actitud interpelativa, presente en todos los ámbitos de expresión de la *hegemonía*, así como de la *contrahegemonía* (político, ético, social, cultural, pedagógico...). En la frontera entre ambas encontramos las mutuas resistencias, por un lado, la de las premisas basales

frente a las nuevas interpelaciones; y por otro, las nuevas interpelaciones que se resisten a seguir reproduciendo la exclusión y que requieren, para la eficacia reconstructiva del relevo de las premisas basales, constituir identificaciones nuevas. Sobre el punto algunas consideraciones de Buenfil Burgos (1994: 41):

> […] La identificación opera en dos registros: como identificación imaginaria, que constituye al yo ideal, es decir, la imagen con la cual el sujeto quisiera fundirse, llegar a ser como esa imagen utópica; y como identificación simbólica, que conforma el ideal de yo, es decir, la mirada desde donde este sujeto siente que es interpelado, mirada que asume la autocensura. Lo real detona en proceso de identificación, que opera en el registro imaginario y simbólico. Estas nociones, rescatadas del lenguaje psicoanalítico, y articuladas al lenguaje político del discurso tienen varias implicaciones conceptuales.

Entre estas implicaciones conceptuales, podríamos señalar que en los discursos hegemónicos de las viejas interpelaciones, los tres momentos -negación, propuesta, estrategia- cobran la fisonomía autoritaria y patriarcal: 'negación' del/la otro/a en su alteridad (subordinación excluyente); 'propuesta'- impuesta (único canon de representaciones arquetípicas); y 'estrategia' coercitiva- sancionadora (reproducción de la culpa y el castigo).

Sin ánimo de caer en caricaturas maniqueístas, podríamos afirmar que las nuevas interpelaciones ofrecen una lectura de los tres momentos radicalmente opuesta: 'negación'-resistencia y oposición activa ante todo orden de exclusiones y desigualdad; 'propuesta' de auto-re-construcción social a partir del reconocimiento recíproco de la diversidad; y 'estrategia' dialógico-persuasiva (acceso a nuevas identificaciones por convicción).

Ahora bien, hemos afirmado que el foco de irradiación del cambio se encuentra predominantemente en las/os descalzas/os de la historia, en la exterioridad negada que encuentra en esa negación la fuente solidaria que bebe de las carencias compartidas y que induce la interpelación, pero ¿Qué pasa con la interioridad autoafirmada (de género, generacional, etnocultural, de clase…) si se mantiene en la clausura de las representaciones instaladas, institucionalizadas? ¿Es suficiente con la apertura de la histórica alteridad negada para entrar en el 'ámbito de riesgo'? ¿Es posible entrar en diálogo, desnivelados los territorios, fuera del cara-a-cara del *reconocimiento* recíproco?

Hemos sostenido, también, que la *apertura* es una condición *sine qua non* para la emancipación, y que significa aceptación de lo inesperado, de lo desconocido por hacerse aún, de lo imprevisible, en suma, de lo indeterminado; a partir de aquí, bien podemos inferir que quien parte de la cerrazón no será nutrido ni beberá de fuente alguna; la apertura es la condición primera para el diálogo, para el entre-lazamiento, para el entre-cruzamiento de interpelaciones, para el inter-cambio que fortalece la vincularidad comunitaria. Sin apertura no hay comunidad.

4. LA INTERPRETACIÓN CONTRACULTURAL

Superar el reproductivismo ―desde‖ la escuela, y transitar hacia formas organizacionales que dejen de ejercer los mecanismos de imposición cultural que han posibilitado reproducir la segmentación social, y naturalizar y legitimar un orden de desigualdad social, constituyéndose en el aparato ideológico más poderoso para la continuidad de las condiciones sociales imperantes (Bourdieu, Passeron, Althusser), implica, en primer lugar, desnaturalizar las premisas basales que sostienen la cultura escolar.

Ya no entendida la cultura como *estación del regreso* (la memoria sólo devuelve negación u olvido); tampoco como viaje a la *próxima estación* (el horizonte contraído a un breve abanico de trayectorias predefinidas, la cultura promulgada); tampoco como errática *transhumancia*, el viaje abierto a lo que vendrá (la transvaloración incondicionada, el trueque como vía de sobrevivencia), sino más bien como *peregrinaje* hacia un horizonte deseado.

Si la cultura escolar ha naturalizado la desigualdad, la segregación y la exclusión, el cambio ha de ser contracultural. Habremos de desnaturalizar la premisa basal que la escuela habilita para la adaptación y repensar una escuela capaz de adaptarse a la diversidad de un discente descanonizado, pues ésta es condición inherente de lo humano.

Es, además, una condición de complejidad creciente que reclama con urgencia la conversión escolar. El foco entonces ya no será ―el diferente‖, en tanto sujeto marcado y minoriozado; ni ―el otro‖, en tanto sujeto sojuzgado o excluido del quehacer decidor.

El cambio contracultural implica avanzar de las lógicas de *gestión de la diferencia* a *gestión de las diversidades*, lo que constituye un cambio metanoico que arrastra, por cierto, una compleja reingeniería de todos los procesos de gestión escolar.

> […] A diferencia de la integración escolar, en la que los estudiantes deben adaptarse a un sistema ya definido, la inclusión educativa implica que es la escuela la que modifica y transforma su estructura para enseñar y aprender en y para la diversidad‖. (Mineduc, 2013: 6).

Hasta hoy las estrategias compensatorias impulsadas por los proyectos de integración y retención han contribuido a la construcción de la diferencia, desde una perspectiva estática de la cultura, en donde la cultura organizacional y las prácticas docentes han terminado replicándose a sí mismas ¿Cómo desmontar las inercias de las representaciones, percepciones y creencias docentes? ¿Cómo desarticular las premisas basales de la cultura escolar mandante y propiciar el cambio? ¿Cómo se generan las condiciones para que la escuela se adapte a niñas/os y jóvenes, máxime considerando escenarios de creciente heterogeneidad en las aulas?

El cambio cultural habrá de sostener al menos tres momentos contrahegemónicos: la 'negación'-resistencia y oposición activa ante todo orden de exclusiones y desigualdad; la 'propuesta' de co- construcción social a partir del reconocimiento recíproco de las diversidades; y la 'estrategia' dialógico-persuasiva (acceso a nuevas identificaciones por convicción).

La transición, ha de ser propiciada por un colectivo interpelante, esto es, con convicciones de avanzada, desaprendizajes y nuevas identificaciones, con sentidos resignificados que den cuenta de la desnaturalización de las premisas hegemónicas de la cultura escolar y del develamiento de sus cegueras.

La activación de un clima dialógico, deberá ser altamente participativo, de modo que posibilite ejercer la transvaloración auténtica en el encuentro intersubjetivo y, junto con ello, la *distribución del control cultural* (Bonfil Batalla, 2004) para producir, circular y consumir sentidos y significados que permitan resignificar la cultura escolar y facilitar la apropiación de todos los actores-autores de la comunidad y, junto con ello, la co construcción social.

Por último, será la *acción comunicativa* (Habermas, 1988) la vía que posibilite la auto y co conciencia de la necesidad del cambio, a través de la experiencia de articulación de sentidos, vivencias y reflexión compartida., pues sólo puede efectuarse el cambio contracultural desde la *convicción de los actores-autores*, esto es, desde quienes deben *repensar sistémicamente* su organización institucional y su gestión pedagógica, de cara a generar las condiciones que permitan transitar hacia una comunidad genuinamente inclusiva. Ello reclama cuotas crecientes de autonomía para las escuelas, en el marco de una gestión descentralizada que posibilite la reinvención y conversión cultural, pero inserta en un sistema articulado.

Si bien el proceso de desconstrucción-reconstrucción subjetiva impacta y horada el territorio del opuesto que se ha esencializado como antagónico, la inercia y resistencia a perder el estado de privilegios no debe, en todo caso, ser minimizada. Sin embargo, la fractura social es una situación insostenible que a nivel micro pone en riesgo la convivencia en la escuela, y a nivel macro la gobernabilidad de nuestros países y la sustentabilidad del planeta. La democratización profunda de nuestras sociedades nos beneficia y nos emancipa, en definitiva, a unas/os y otras/os. El máximo desafío es desplazar las resistencias y lograr que la invitación a reidentificar (se) sea aceptada por los valores de transformación positiva pretendidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONFIL BATALLA, B. (2004). "Implicaciones étnicas del sistema de Control cultural"; en Olive, León. *Ética y diversidad cultural*: 196 ss. Fondo de Cultura Económica: México.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura.* Grijalbo Conaculta: México.

BUENFIL BURGOS, R. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación.* DIE, CIEA del IPN, CNCT: México.

CARR, W. (1995). ―Educación y democracia ante el desafío posmoderno‖, AA.VV., *Volver a pensar la educación*, Morata: Madrid.

CELORIO, G. (1996). ―Desde una transversalidad de trámite a una tranversalidad renovadora‖ en *Aula de innovación educativa* 51 (junio), pp.31-36.

CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del estante editorial: Buenos Aires.

CHOMSKY, N. (2001). *La (des) educación.* Edición e introducción de Donaldo Macedo. Crítica: Barcelona.

DE LA VEGA, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora".* Noveduc: Buenos Aires.

DÍAZ, R. (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila editores. Abya Yala: Quito, Madrid, Buenos Aires.

DIETRICH, H. (1992*): Emancipación e identidad de América Latina: 1492-1992. Nuestra América frente al V centenario*. VV.AA. Ediciones Lar: Santiago.

DONINI, A.M. (coordinadora) (2010). *Nuevas infancias y juventudes.* UNSAM Edita: Buenos Aires.

DUSSEL, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana: Buenos Aires.

ELOSUA, M., CANDAU, V., LLOPIS, C., ROMERA, C. (1994*). Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios,* Narcea: Madrid.

ESPÍNOLA, V. y CLARO, J.P. (2010). ―Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva Latinoamericana‖. En Revista de Educación, número extraordinario 2010, pp. 257- 280.

FORNET BETANCOURT, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*, Dpto. Ecuménico de Investigación (DEI), ed.: San José, Costa Rica.

FRANCO, J. (1992). ―Si me permiten hablar: La lucha por el poder interpretativo‖. Revista de crítica literaria latinoamericana. Año XVIII, Nº36. Lima, segundo semestre 1992. Pp. 109-116.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Temas de educación. Paidós. MEC: Barcelona.

GALEANO, E. (1993). *Las palabras andantes.* Siglo XXI Editores: México.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Gedisa: Barcelona.

GARCÍA PINTO, M. (1988). *La identidad cultural de la vanguardia en latinoamérica.* Identidad cultural de Iberoamérica en su literatura. Compilador Saúl Jurkievich. Ed. Alhambra: Madrid, pp 102-120.

GENTILI, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Flacso, Miño y Dávila editores: Buenos Aires, Madrid.

GIANNINI, H. (2002). "Los límites de la responsabilidad (ética y ciudadanía)", actas del *I Encuentro iberoamericano de ética y filosofía política*, Alcalá de Henares, 16-20 de septiembre de 2002.

HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa.* Editorial Taurus: Madrid.

JACKSON, J. (1995). *Cultura genuina y espúrea: las políticas de la indianidad en la región de Vapués*. (Trad. de la Cátedra de Sistemas Socioculturales de América, FFyL/UBA), citada por Raúl Díaz (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural*. Miño y Dávila, Bs.As., Madrid, p.150.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J (comp.) (2003). Ciudadanía, poder y educación, Graó: Barcelona.

MINEDUC. (2013).Discriminación en el espacio escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. División General de Educación. Unidad de Transversalidad educativa.

MONSIVÁIS, C. (2000). *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*, editorial Anagrama: Barcelona.

MORIN, E. (1974). *El paraíso perdido*. Kairós: Barcelona.

ORTEGA, J. (1997): *El discurso de la abundancia*, Monte Ávila editores: México.

OYARZÚN, A., IRRAZABAL, R. GOICOVIC, I., Reyes, L. (2001). *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co- constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar.* CIDPA: Valparaíso.

PUIGGRÓS, A. (directora), Rodríguez, L. (coordinadora) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Galerna: Buenos Aires.

PULEO, A. (1994): "Sujeto, sexo y género en la polémica modernidad- postmodernidad", en *Anales de la Cátedra Francisco Suarez, Nº 31, Multiculturalismo y diferencia*, Universidad de Granada.

RODRÍGUEZ, B. (2005). *Intercultura, desarrollo y Ethos docente. El caso de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo: Oviedo.

RODRÍGUEZ, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago.

ROSALDO, R. (1991). "La erosión de las normas clásicas", en *Cutura y Verdad*. Grijalbo: México.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (editores) (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea: Madrid.

TEDESCO, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. FCE: Buenos Aires.
TODOROV, T. (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, ediciones Júcar: Madrid.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DIFÍCIL CAMINHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

Terezinha Teixeira Joca[1]

Natália do Santos Almeida[2]

Resumo. Este artigo reflete sobre os desafios enfrentados pelos surdos entre a perspectiva da condição de ser surdo como deficiência e a busca para ser percebida como uma diferença linguística, com o direito de utilizar a sua primeira língua – a língua de sinais, e sair da imposição ouvinte, que pretendia fazer o surdo falar. O estudo partiu da análise da revisão bibliográfica realizada para servir de base a pesquisa de doutorado da primeira autora e de estudos realizados a partir da prática das duas autoras em um programa de apoio ao estudante com deficiência, em uma Universidade particular do nordeste do Brasil, que mantém uma equipe de intérprete de língua de sinais, a fim de garantir a acessibilidade e inclusão do estudante surdo no Ensino Superior.

Palabras clave: educação; inclusão; intérprete; língua de sinais; surdo

DEAF EDUCATION: THE HARD WAY FROM KINDERGARTEN TO HIGHER EDUCATION

Abstract. This article discuss the issues confronted by deafs between the condition perspective of being deafs as deficiency and the search to be perceived as a linguistic difference, considering their rights of first language – sign language, and leave the listener's imposition, who wants the deafs talking. The following research started from a bibliographic review analysis used as a doc degree research of the first author and other studies which was did from work practice, of both authors, in a assistance program of students with deficiency, in a particular university from the northeast Brazil, which has a Sign Interpreters team that pretends ensure the deaf accessibility and inclusion in higher education.

Key words: education; inclusion; interpreter; sign language; deaf

[1] Professora e Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza–UNIFOR. E-mail: terezinhajoca@unifor.br

[2] Membro do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza–UNIFOR. E-mail: nataliaalmeida.edu@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por diversas reformulações, para que possa criar um espaço de inclusão para todos, nas escolas. Embora seja algo que gere muitos questionamentos, pois as leis foram propostas, mas o que se percebe é o pouco preparo dos professores e de toda equipe educacional, para fazer valer as propostas de modo que possibilite a inclusão e saia de uma pseudo-inclusão, que deixa o estudante às margens.

Ao pensar nesta inclusão marginal, foram traçados alguns passos para elaboração deste artigo, o qual tomou como base a pesquisa bibliográfica, que serviu de referencial teórico para o estudo ―Um estrangeiro em família: o ser surdo como diferença linguística‖ (Joca, 2014). E, através desse estudo, foi percebido que a trajetória do estudante surdo não foi sofrida apenas no Brasil, internacionalmente, esse caminho foi traçado a partir de muita dor e incompreensão, decorrentes da forte imposição educacional e social da prática da oralização, que impedia o surdo de fazer uso de sua língua materna. Aqueles que galgaram anos, mais além, na escolaridade, fizeram uso de uma grande conquista, que foi a presença de uma terceira pessoa – o intérprete educacional – para mediar a comunicação e tornar acessível o seu processo de aprendizagem.

1. BREVE HISTÓRICO

Para ser estabelecida uma linha histórica e traçar os caminhos do ―movimento surdo‖ faz-se necessário esclarecer que houve um desvio no percurso da perspectiva de deficiência e doença, proposta pela área médica, com a qual o surdo luta para sair desse lugar de incapacitante e chegar à perspectiva social da ―deficiência‖ na expectativa de remover essa posição diagnóstica passiva e chegar a uma visão de diferença linguística.

Uma vez que, na perspectiva médica, a surdez é uma deficiência auditiva, que implica a falta de algo e que precisa ser tratada através da fonoterapia, do uso de prótese e de aparelho auditivo, a fim de levar o surdo a falar. Como as outras ―deficiências‖, na perspectiva médica, o surdo era tido como incapaz por longo tempo, e isso atravessou séculos. Os surdos, por longos anos e até os dias de hoje, foram percebidos como isolados, com distúrbio de conduta e até como deficiente intelectual, em decorrência de aparente dificuldade em expressar seus sentimentos e suas argumentações. Embora o modelo médico tenha introduzido novas formas de olhar para população com deficiência, realizado propostas de atendimento e gerado avanços nos estudos sobre essas pessoas, os surdos em seu movimento sentiam-se inquietos e procuraram se fortalecer unindo-se para saírem da marginalização e desse anonimato que assinala Schaller (1995, p. 192), ―Deaf cultures and their signed languages have been invisible and without value to the hearing world for most of history‖. Ao que parece, essa visão da sociedade em relação ao surdo soa como uma posição preconceituosa e degradante

daquele que possui seu modo de se expressar através de uma linguagem visual e não falada.

No séc. XX as pessoas com deficiência saíram de suas reclusões e passaram a fazer parte da sociedade em decorrência da nova forma de se perceber a deficiência. Com isso, de forma geral, os países, através de seus governantes, evoluíram na forma de pensar a deficiência, que traziam fortes resquícios de épocas de paradigmas distintos, que foram evoluindo, como: a) o paradigma da invalidez, da era espartana, que eliminava os filhos nascidos com alguma deficiência, por serem considerados defeituosos de corpos e almas; b) o paradigma da piedade, com o advento do cristianismo, que passaram a considerar pessoas com alma e que mereciam abrigo e cuidado e c) o paradigma da institucionalização, que após a perspectiva de possuidores de alma, mesmo com corpos e mentes disformes, eram merecedores de atenção e deveriam afastar-se da família para serem depositados em instituições especializadas; assim chegaram d) ao paradigma da integração, que propunha a adaptação da pessoa com deficiência na sociedade, na família, na escola, no trabalho e no lazer, até aportarem no paradigma atual; e) o paradigma da inclusão.

A partir dessa evolução na forma de se perceber a pessoa com deficiência e com a proposta de sair de um modelo médico rígido, na década de 1970, a Organização Mundial de Saúde (OMS) criou e divulgou o documento denominado de Classificação das deficiências, discapacidades e menosvalia (CIDDM), no qual rege o direito da pessoa com deficiência e garante seus direitos como os demais cidadãos, com ―la finalidad de estabelecer uma classificación que permitiera oferecer um marco conceptual para la información relativa a las consecuencias a largo plazo de las enfermedades, los traumatismos y otros transtornos‖ Correia (2005, p.28).

Essa perspectiva da integração onde a postura da sociedade era passiva e apenas afirmava que aceitaria todos em seus espaços, mas se mantinha em uma posição de passividade a esperar que a pessoa com deficiência pudesse se adequar ao contexto e aos serviços oferecidos, a qual foi quebrada a partir do Paradigma da Inclusão.

Isso porque o modelo médico ainda revelava forte rigidez à perspectiva de deficiência e incapacidade. E seguindo o novo paradigma da inclusão surgido na década de 1990, que seguia a declaração de Salamanca com a proposta de Educação para Todos, e que previa que todas as crianças e jovens deveriam ir para escola regular, além de pregar o direito à cidadania para todos, a OMS apresenta um novo código denominado de Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF), que versava sobre uma visão positiva sobre as pessoas com deficiência e mencionava suas potencialidades e sua participação na sociedade. Dessa forma a nova classificação passava a considerar o contexto no qual a pessoa encontrava-se inserida. A partir de então se fez mister novas concepções de políticas públicas que garantissem a inclusão educacional, inclusão social e acessibilidade da PcD em todos os setores.

Contudo, há muitas controvérsias sobre o que a lei propõe e o que realmente acontece nas escolas e na sociedade em geral. O que gera uma inclusão marginal devido as barreiras atitudinais que revelam forte preconceito e pouca credibilidade em relação à capacidade das pessoas que apresentam deficiência. Para que haja uma verdadeira inclusão é preciso reflexão da sociedade e mudança política com ações assertivas que façam valer a lei. Como assinala Aramayo (apud Correia, 2005, p. 30):

> [...] si se quiere establecer uma diferencia em la vida de las personas que tienem discapacidades, se debe cambiar la sociedad y la forma cómo ésta las trata. El cambio debe comenzar por el inequívoco reconocimiento de sus derechos civiles como personas, dándoles participación plena em la planificación de políticas y acciones acerca de sus vidas, e um compromiso para remover las barreras discapacitantes que les impiden uma participación total em la sociedad; debe iniciarse abriéndoles espacios para que ellos mismos expresen y definan lo que es la discapacidad.

Quanto ao surdo, no Brasil procurou-se desenvolver formas para respeitar a condição do surdo e o uso da língua, através de leis que assegurem o direito dos surdos:

> […] Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação (Lacerda, 2009: 23).

Evidencia-se ainda que, a grande conquista da comunidade surda brasileira, ocorreu através da lei 10.436, na qual o Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua oficial brasileira.

Contudo, ―vale ressaltar que temos diferentes espaços escolares e diversas leis que defendem a educação de surdos e que fazem exigências às escolas para que estas cumpram o compromisso com a inclusão‖ (Campos, 2013, p. 37), mas ainda há muitas barreiras que impedem a execução dessas leis. Basta observar que não há escola com educação bilíngue, para surdos, em todos os municípios brasileiros.

Desse modo, percebe-se que, para ocorrer a verdadeira inclusão, faz-se necessário um deslocamento da perspectiva preconceituosa da sociedade e da forma como lidam e percebem as pessoas com deficiência. Como afirmam Melo, Lira e Facion (2009, p. 61), é preciso uma ―modificação estrutural de toda a sociedade, a fim de tornar-se capaz não só de oferecer escolas para todos, como também de reduzir desigualdades‖.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, atualmente, a educação do surdo encontra-se perpassada pela proposta da diferença, abomina a perspectiva da deficiencia e exige que a escola e a sociedade percebam a necessidade de se construir uma inclusão pautada na diferença lingüística e em suas peculiaridades.

E que, através do movimento surdo, se tem gerado força para exigir seus direitos e a execução de uma inclusão real. Perlin (2010, p.71) que fala não só a partir de seus conhecimentos teóricos, mas de sua condição surda, assegura que o movimento surdo compreende a luta pelo ―direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar e leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e mais descentralizadas. Isso faz com que as lutas surjam imediatas ou não após a constatação do problema‖.

Dentre as grandes conquistas do movimento, assegura-se que atualmente 44 países reconhecem oficialmente as Línguas de Sinais e os direitos linguísticos dos surdos. E no Brasil, as novas gerações não aceitam mais a condição passiva do surdo e luta por seus direitos, por sua língua materna como sendo a língua brasileira de sinais. Em consonância ao que vem sendo dito, traremos a seguir, de forma mais específica, como se dava a oralização obrigatória pela família e pela escola diante do surdo.

2. ORALIZAÇÃO OBRIGATÓRIA

A língua de sinais existe há quatro séculos. Mesmo assim, como vimos antes, o surdo atravessou um longo período impedido de usar as mãos para se comunicar de seu modo mais genuíno. Pois, seguindo o modelo médico, a família e a escola proibiam a língua de sinais e obrigava o surdo a falar, por acreditar que alcançariam a normalização.

Nesse cenário, o oralismo é definido como uma proposta que ―não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais‖ (Quadros, p. 22). Prática que elimina a oportunidade de trocas de comunicação natural entre as crianças surdas e seus iguais.

Nesse sentido os pais ouvintes, em geral, não conhecem a língua de sinais e não sabem lidar com o filho surdo, o que coloca o surdo muitas vezes as margens do grupo familiar e social, por não conseguirem compreender a comunicação e não permitirem uma expressão natural dos sentimentos do surdo. Além disso, até os meados dos anos 1980 para seguir o método da oralização tanto na família como na escola havia a prática de amarrar e baterem nas mãos dos surdos, para não a utilizarem para sinalizar e evitassem a comunicação do surdo através desses sinais.

Isso ocorria porque a origem do diagnóstico inicial encontrava-se na perspectiva médica e, consequentemente, os pais eram orientados a não deixarem seus filhos fazerem uso da língua de sinais. Como também, em geral, os profissionais da audiología ―levam os pais a acreditar que, se houver suficiente esforço de sua parte, podem transformar seus filhos surdos em crianças ouvintes‖ (Hoffmeister, 2009, p.115). Caso não conseguissem esse intento, a conclusão era de uma prática geradora de culpa, pois se justificava através da alegação de que não houve esforço suficiente por parte da criança e de seus pais para levá-lo a falar. Embora tenha sido uma prática corriqueira e aceitável, ao longo desses anos, Hoffmeister (2009, p. 116) assegura, que o maior desafio aos profissionais que lidam com o diagnóstico da ―surdez‖ é apresentar todas as possibilidades aos pais. Mas, mesmo nessa abordagem, o discurso ainda surgia carregado da visão médica que indicava o melhor caminho como sendo a leitura labial, o uso de prótese e o treino da fala; além de colocar a língua de sinais como um problema. Como assinala o mesmo autor: ―se seu filho for exposto aos sinais e aprendê-los, tornar-se-á um membro do mundo dos surdos, o qual é inerentemente negativo por ser estranho e desconhecido para eles‖ [os pais]. Em outras palavras, dentre o leque de possibilidades apresentas pelos profissionais, encontrava-se a língua de sinais, mas logo a seguir havia a desvalorização desta forma de comunicação.

Essas práticas refletiam claramente a cultura e imposições ouvintista, que é composta de ―um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte‖ (Skliar, 2009, p.15). O que pretendia submeter o surdo a perspectiva ouvinte, da deficiência e da pedagogia corretiva.

No contraponto, ao que foi exposto, surge o surdo a se perceber como um sujeito sem deficiência, capaz de se gerir e exercer a sua autonomia, sem que seja preciso repetir o modelo ouvintista. Além de perceber a sua cultura e a convivência com outros surdos, como algo positivo em suas vidas. Com isso se pretende afirmar que a tendência atual é do sujeito surdo constituir-se como bilíngue, pois deve desenvolver bem a sua primeira língua, mas ser capaz de se expressar em sua segunda língua através da escrita, principalmente, quando se pretende galgar espaços em sua escolaridade.

Desse modo, deve-se ressaltar que ―o uso da língua de sinais oferece às pessoas surdas um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio. Por trás desse *símbolo*, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal e a elaboração de objetivos alternativos de vida‖ (Behares, 2009, p.132). Assim, os surdos percebem e expressão o mundo através de uma língua extremamente visual e sugere um grupo de diferença linguística, que se considera como um estrangeiro em sua própria terra, como um povo com sua cultura própria.

Contudo, na busca de fazer o surdo falar, os pais evitam seu contato com os outros surdos, o que prejudica na constituição de sua identidade e gera uma barreira ao

desejo de sinalizar, por ser tomado como uma prática errada e não aceita pela família e pela escola. Como assegura Behares (2009, p.136): ―A maioria dos pais ouvintes teme que a ligação dos filhos surdos com outros surdos os afaste da família, perdendo assim seu *projeto* de transformar seu filho num ouvinte a sua imagem e semelhança‖. E nessa negação da condição surda para seguir o modelo da cultura ouvinte, cria-se o estigma e o sentimento de menos valia do surdo por se perceber como aquele que apresenta uma falta e tem que se esforçar para supri-la. O que era reforçado por indicação de tratamento audiológico no horário da escola, enquanto os colegas desenvolviam atividades escolares ou lúdicas.

Tal sentimento de inferioridade, diante dos demais, levou a muitos fracassos escolares, que também traziam arraigado o descrédito dos educadores nas potencialidades dos alunos surdos, que os deixando a margem, provocavam a evasão escolar, a qual trazia estampada nas ações educacionais a prática da exclusão velada.

Ao pensar que ―todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição da língua natural‖ (Skliar, 2009, p. 27), privá-la desse aprendizado é gerar impedimentos ao seu desenvolvimento e, por conseguinte, é gerar barreiras em seu processo de aprendizagem. Pois, toda aprendizagem ocorre de forma mais natural, quando é vivida na língua que lhe coloca em uma posição confortável para refletir sobre os temas propostos e poder compreender a circunstância em busca de solução.

Isso indica que a prática impeditiva do uso da língua de sinais deixou muitos surdos pelo meio do caminho. Entretanto, em proporção menor, outros foram mais resilientes e escalaram seus caminhos em busca do Curso Superior para obter sucesso em seu processo de aprendizagem e transpor as barreiras da inclusão e alcançar melhores posições no mercado de trabalho.

3. A CHEGADA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

A partir do paradigma da inclusão, que surgiu na década de 1990, brotou maior possibilidade para as pessoas que apresentavam deficiência e dentre elas os surdos, no que diz respeito às oportunidades que deveriam ser oferecidas em relação à educação. Quando, através das políticas públicas, foram criados leis e decretos que garantissem a participação de todos nas escolas regulares de ensino. Contudo, essas ações, através da lei não garantiam a eficiência da educação daqueles que se diferenciavam dos demais, pois não houve preparação dos professores para acolher a nova demanda. E, desse modo, a educação permanecia de forma massificada e sem reconhecer a singularidade do estudante. Além disso, no caso dos surdos, foram desenvolvidas propostas curativas, onde parte da jornada do aluno surdo, na escola, era dedicada à terapia da fala. O que se faz perceber que as oportunidades de adquirir os conhecimentos propostos no currículo,

para esses alunos, não eram as mesmas dos alunos ouvintes.

Do mesmo modo, quando se desenvolvia uma proposta educacional mais igualitária, não se percebia assertividade. As falhas eram gritantes ou se vivia um ―faz de conta‖. O que não se consolida, apenas, como erros da educação brasileira, mas como uma falha da educação em vários países, como pode ser visto através dos comentários de Sánchez (2009: 36): ―La educación de los sordos no parece haber hecho suyas estas metas, desde el momento en que non prepara indivíduos competitivos ni ciudadanos en capacidad de compartir plenamente en la sociedad, y lo que es peor, no parece reconhecer que no lo hace‖. Outro fato presente na educação do surdo para encobrir uma falsa inclusão é apontado pelo autor, quando comenta que ―sí hay sordos que copian, que remedan, que repiten, y un coro de oyentes que los aplauden, haciéndolos crer que todo está bien. Y no. La educación de los sordos es un fraude, um enorme y perdurable fraude‖ (p.36).

Em consonância ao que vem sendo dito, pode-se dizer que a educação do surdo ainda tem muito a ser conquistado, pois, esta posição de professores ouvintes que não sabem como agir diante do aluno surdo, atravessa o processo educacional desde a educação infantil ao ensino superior. Durante toda escolarização do surdo, eles enfrentaram o despreparo do professor que, como a família, não sabia lidar com a pessoa surda e criava-se barreira na comunicação e tal barreira tornava-se geradora de supressão de conhecimento. Para compreensão dessa situação vivida nas escolas em todos os níveis, gostaríamos de refletir sobre o que é posto por Ocampo (2012, 230):

> […] Esto es, determinar cuál es el contexto más efectivo, para llevar a cabo la culturización y socialización de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior (pautas y contextos de actuación en el proceso de formación y desarrollo profesional), en desdeño de un enfoque socio-pedagógico, fundado en el déficit de los sujetos (visión funcionalista de la discapacidad).

Nesse sentido, nota-se que o professor ao receber um aluno surdo, não sabe como agir e, em sua maioria, não acredita em suas potencialidades. Ao mesmo tempo em que vem o desespero sobre a forma como vai alcançar esse aluno. Entretanto, ―acreditamos que apenas a partir de uma representação do surdo como capaz é que ele poderá também se perceber como capaz‖ (Moura, 2013, p. 24). Acresce que, esta posição tomada de não saber como lidar com o surdo, com as dificuldades linguísticas e culturais têm colocado os surdos às margens.

No contraponto, para amenizar este hiato entre aluno surdo e professor ouvinte, o sistema educacional propôs um terceiro na relação, através do profissional intérprete e tradutor de língua de sinais. Sobre o qual iremos discorrer a seguir.

4. O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Para falar desse novo personagem é preciso, mais uma vez, recorrer a uma breve tomada histórica. Pois, foi uma longa trajetória percorrida até chegar ao perfil atual do intérprete de línguas de sinais. Esse surgiu, no Brasil, a partir dos anos 70, como figura voluntária, em instituições religiosas, em casas de oração, em pastorais e em associações não governamentais. Esse aprendizado e nova forma de se comunicar ocorriam de forma tão natural, por conta do interesse em ajudar o surdo a compreender o mundo, que levava os ouvintes a se tornarem fluentes em línguas de sinais, sem passarem por uma formação específica e, assim, ocorria a partir de um aprendizado empírico. Com isso, os surdos conquistavam espaços na sociedade e na educação.

Já na década de 1980 as escolas tiveram a necessidade de um personagem que viria a ser suporte para acompanhar o surdo em sala de aula, nas escolas de surdos ou de ouvintes, precursoras da inclusão. Eis que surge o intérprete educacional, inicialmente, sem formação específica, mas conhecedor da língua de sinais, partícipe da comunidade surda e artefato cultural deste povo de cultura específica que emergia em salas de aula, nas escolas denominadas de escolas especiais.

Diante desse processo evolutivo, os surdos brasileiros ganharam espaço e respeito, enquanto a sua língua passou a ser considerada como língua de instrução no ano de 2002, através da lei 10.436, supracitada. Concomitante ao reconhecimento de sua língua, veio a exigência da presença do intérprete de língua de sinais, para garantir a compreensão das aulas ministradas por professores que desconheciam a língua. O intérprete é, portanto, a ponte linguística entre discentes surdos e toda comunidade acadêmica. Já em 2005, o Decreto 5626 regulamentou a presença do intérprete em seu artigo 14. Esse obrigava as instituições federais de ensino a oferecerem acesso à comunicação das pessoas surdas. Esta acessibilidade deveria ser proporcionada a partir dos processos seletivos, contemplando as informações e a educação, além das atividades e dos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, inclusive a educação superior.

Concomitante a inclusão do surdo no espaço acadêmico cursos de curta duração surgiram para aprimorar o conhecimento entre os intérpretes, encontros nas associações de surdos, cursos de formação técnico e profissionalizantes. O conhecimento era perpassado em encontros científicos, congressos e publicações, que enriqueciam a formação deste profissional.

Acresce que, em sua maioria, os intérpretes advinham de cursos de pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia, pois não havia formação específica em tradução. Contudo, é interessante saber que o referido decreto oportunizou a criação de formação necessária aos intérpretes e criou certificação, junto ao Ministério da Educação (MEC), para os profissionais que já atuavam na área desde o início do processo de inclusão dos surdos.

Além disso, os dez anos, que sucederam a aprovação deste decreto, garantiram a formação por meio de cursos de educação profissional e/ou extensão universitária, como também, cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior. Além de implantar o Exame Nacional de Proficiência Linguística (PROLIBRAS) para os intérpretes que não tinham a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras. Em outras palavras, toda formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser amparada por associações, federações que tenha convalidado seus certificados junto a Universidades ou instituições aprovadas pelo MEC.

Desde então, foi assegurado a presença de um profissional intérprete com o seguinte perfil, segundo o Decreto 5626/2005:

> I. Iprofissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;
> II. profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;
> III. profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior, privadas ou públicas, passaram a assegurar aos alunos surdos o acesso à comunicação, com atuação dos intérpretes desde o processo seletivo, traduzindo as provas e redações. E com o intuito de possibilitar acesso ao processo de ensino aprendizagem, de forma mais igualitária, garantiu-se a presença desse profissional, que serve de ponte na comunicação entre surdo e ouvinte, durante as aulas, nas atividades curriculares e em estágios, como em vários momentos no Campus que necessite de apoio à acessibilidade, à informação e comunicação. Nesse sentido, esses profissionais ―são essenciais na educação do surdo para que este possa receber todas as informações e estabelecer diálogo no meio acadêmico, de forma igualitária‖ (Joca, 2014: 2).

Finalmente em 2008 foi criado o primeiro curso de graduação neste campo da Tradução, o Bacharelado em Tradução Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que resultou na formação da primeira turma, da América Latina, de tradutores de língua de sinais, em 2012, com mais de oitocentos intérpretes distribuídos em quinze estados da federação brasileira.

5. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Ao pensar no intérprete educacional que hoje avistamos nas salas de aulas das escolas, institutos e universidades brasileiras, destacamos a relevância que sua atuação representa ao colegiado surdo. O papel do intérprete em sala de aula configura-se imprescindível para assimilação do conteúdo, desenvolvimento de competências. Sua atuação permite ao aluno surdo toda a comunicação estabelecida em sala de aula, em atividades propostas e avaliações.

Compete ao intérprete, para contribuir de forma efetiva com esta inclusão, estreitar relação e parceria com o docente deste aluno no intuito de planejar melhores metodologias de ensino, buscar novas possibilidades de intervenção pedagógica sem com isso ser diretamente responsável pelo aprendizado do aluno. Uma vez que o intérprete é um canal pelo qual perpassam as duas línguas envolvidas na educação dos alunos surdos, torna-se uma ferramenta deste processo inclusivo e não, o protagonista.

Ao pensar como o aluno surdo é assertivamente incluído, deve-se perceber como objetivo final o seu aprendizado, que contribuição é necessária para sua formação profissional. Toda atenção do tradutor, suas estratégias tradutórias e intervenções pedagógicas são para proporcionar a este aluno uma aprendizagem real e salutar.

Concorre que por vezes o intérprete confunde-se como professor do aluno e pela pretensão de formar estes educandos, vincula-se ao aluno além da sala de aula. É comum nas universidades momentos em que é solicitada atuação do intérprete em grupos de estudos, em monitorias de reforço acadêmico e traduções escritas de trabalhos na modalidade escrita da língua portuguesa.

È importante considerar e ajustar-se à inclusão dos alunos surdos impreterivelmente com um interprete em sala de aula, haja vista os casos de sucesso que temos vivenciam-se invariavelmente na inclusão de surdos no ensino superior brasileiro. Surdos saíram de meros participantes da inclusão para protagonizar casos de sucesso no mercado de trabalho, conquistando espaço e formação continuada, superando as barreiras linguísticas de escrita e verbalização em língua oral, para através de sua língua galgar diplomas de mestres e doutores. Estas oportunidades e respostas positivas a elas, não teria existido sem a figura do intérprete em toso este processo.

Em meio às conquistas e grande espaço que os intérpretes têm hoje, temos que repensar a sala de aula inclusiva, romper com paradigmas e mostrar o qual produtivo e necessário é este profissional. O desafio dos professores diante desta relação com o outro personagem envolvido no processo educativo propõe posturas que visem estreitar o utópico do real acesso do aluno e seu aprendizado.

6. CONSIDERAÇOES FINAIS

A proposta de levar o surdo a falar, originada pela compreensão médica que indicava uma falta, a qual deveria ser suprida, não é exclusividade do Brasil, percebe-se que foi uma prática bastante ampla, exercida por longos anos, e foi até que, através da tomada de consciência de sua condição surda, o surdo passou a exigir a sua inserção, no mundo, através da comunicação em sua língua materna.

O caminho foi tortuoso e enfrentaram muitos desafios para chegarem até a Universidade, pois o descrédito em suas competências partia, até mesmo, da família, a qual repetia a representação de um sujeito deficiente como era passado pela cultura ouvinte, a qual pertencia.

Sua chegada no mundo universitário passou a exigir uma mudança de paradigma e lançou um grande desafio aos professores para desenvolverem novas posturas e formas de acessar os alunos em suas diferenças. E acatar a presença dessa terceira pessoa como uma ponte que promoveria a comunicação entre as partes e amenizaria o hiato no processo de aprendizagem do surdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L. E. (2009). Línguas e identificações: as crianças surdas entre o ―sim‖ e o ―não‖. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.* (3ªed.) (pp.141-147). Porto Alegre – RS: Editora Mediação.

CORREIA, L.P. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela.* Coleción Educación Superior en Venezuela. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

HOFFMEISTER, R. J. (2009). Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.* (3ªed.) (pp.113-130). Porto Alegre – RS: Editora Mediação.

JOCA, T.T. (2014). *Um estrangeiro em família: o ser surdo como diferença linguística.* (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa, Portugal.

LACERDA, C. B. F. da (2009). Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre, RS: Mediação/FAPESP.

MOURA, M. C. de. (2013). Surdez e linguagem. In C. B. F. de Lacerda & L. F. dos Santos (Orgs), *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 13-26). São Carlos: EduFScar.

OCAMPO, A. Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafios y oportunidades. (2012). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6 (2)*: 227-239.

PERLIN, G. T. T. (2010). Identidades surdas. Skliar, C. B. (2010). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* 4ªed. (pp. 51-73). Porto Alegre – RS: Editora Mediação.

QUADROS, R. M. de (2008). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre – RS: Artmed.

SÁNCHEZ, C. (2009). La lengua escrita: esse esquivo objeto de La pedagogia para sordos y oyentes. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.* (3ªed.) (pp.35-45). Porto Alegre – RS: Editora Mediação.

SCHALLER, S. (1995). *A man without words.* London: University of California Press.

SKLIAR, C. (2009). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.* (3ªed.) (pp.141-147). Porto Alegre – RS: Editora Mediação.

LA INFANCIA COLONIZADA: ESTATUTO DE (IN)DIFERENCIAS Y VISUALIDAD[1]

Lorena Godoy Peña[2]

Resumen. Este trabajo tiene como propósito deconstruir el sentido que la visualidad dominante otorga a las infancias. Se parte desde una lectura crítica y articulada entre educación y comunicación para des-cubrir las prácticas sobre minoridad que la mirada adulta despliega sobre niñas y niños. Existen evidencias para sostener que la imagen-archivo construida sobre la niñez puede leerse como metáfora de in-diferencia y como dispositivo de sumisión a un régimen visual que, en última instancia, dramatiza la hetero-normalidad. Por ello se plantea la necesidad de diseñar un estatuto visual y expresivo de la niñez que, desde la política pública, re-conozca la necesidad de ampliar los espacios de autonomía en la producción de la subjetividad, presencia e historicidad de la niñez, como afirmación de la triple realidad humana: individuo, sociedad y genérica.

Palabras clave: infancia, niñez, diferencias, imaginario, medios de comunicación, derechos del niño o niña, memoria

CHILDREN COLONIZED: STATUS OF (IN)DIFFERENCES AND VISUALITY

Abstract. This paper aims to deconstruct the sense that the dominant visual grants childhoods. It starts from a critical and articulated reading between education and communication to dis-cover the practices of minority displays the adult gaze on children. There is evidence to support that built on childhood-image file can be read as a metaphor for in-difference and as a device for submission to a visual scheme that ultimately dramatizes the hetero-normality. Hence the need to design a visual and expressive status of children that since public policy, re-learn the need to expand opportunities for autonomy in the production of subjectivity, presence and historicity of childhood, as an affirmation arises triple human reality: individual, society and generic.

Key words: infancy, childhood, different, imaginary, media, rights of the child, memory

[1] [35] Este artículo de reflexión es fruto de la ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas públicas ―Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina‖, realizado en Santiago de Chile, del 14 al 17 de enero de 2014. ÁREA DE CONOCIMIENTO: Otras Ciencias Sociales; SUB-ÁREA: Interdisciplina.

[2] Académica de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso-Chile). E-mail: lisabelgp@gmail.com

1. LA INFANCIA COMO "PROBLEMA"

Pretendemos entablar en las presentes reflexiones sobre la infancia y la visualidad de otros mundos posibles, un diálogo a dos bandas entre comunicación y educación en cuanto ejes transversales sobre los que pudiéramos construir nuevos procesos interculturales o de re-conocimiento de la diferencia cultural, como forma de deconstruir lo que entendemos como metáfora de la in-diferencia o hegemonía de hetero-normalidad.

La niñez no debería plantearse como lugar desconocido para la adultez, sino por el contrario una oportunidad para re-visitar, re-conocer y liberarnos de mecanismos de reproducción que reducen las vías alternativas para construir un humanismo plural. Sin embargo, las acciones y omisiones que desde la adultez operan hacia esta etapa vital en el desarrollo de todos y cada uno de los seres humanos evidencian creencias instaladas que tienden a reactualizar, y aun a resignificar, la recurrencia de conflictos intergeneracionales, cual si en los bordes de la postmodernidad continuaran reeditándose los ritos de tránsito entre la infancia y la vida adulta. Con cada generación de personas que alcanzan la mayoría de edad, no sólo se activan memorias, voluntades y proyectos vitales que contribuyen a ampliar las redes de interacciones sociales; en forma sincrónica, parecieran activarse también otros dispositivos, los del olvido intrínseco en la memoria histórica de largo plazo. De esta forma, mientras emerge lo colectivo y social, se instala como paradoja en los intersticios de la memoria personal una borradura que desdibuja los pliegues del mapa de itinerarios humano; devaluando, excluyendo, olvidando y desclasificando el tránsito por aquella etapa de descubrimientos, construcción de identidad(es) y potencialidades infinitas.

La subjetividad de niños y niñas se presenta así capturada en un lapso de tiempo de pasaje o tránsito antropológico que media entre niñez/juventud/adultez y en un lugar político desde donde se justifica el control y sujeción de su existencia, creatividad y permanencia, articulando de esta forma las dimensiones bio-crono-topo-etho-lógicas (Gascón, 2010b), tal vez tratando de imponer límites al desborde potencial de esos mundos posibles y realidades autónomas que otorgan sentido a los sujetos historizados. Será tal vez por dichas razones que se desencadena otra paradoja, que actúa espontáneamente como ―mecanismo defensivo‖ y que combina la necesidad imperiosa de protección de las niñas y niños, con-fundida con la ―necesidad de castigo‖. Paradoja que respondería a lo que las sociedades tradicionalmente re-presentan como el ―deber ser‖, exigencia frente a la cual la infancia ―aprende a obedecer‖, sometiéndose, aun sin plena conciencia, a aquella máxima aristotélica ―se aprende a mandar obedeciendo‖, que se instaura como mandato reproductor de hegemonía. Con el uso de las palabras, niñas y niños aprenden a nominar, clasificar y jerarquizar el mundo, incluso desde el olvido y la invisibilidad, pues la conciencia de lo humano habita en el lenguaje (Foucault, 1992) y a través de éste se alcanza a ―domesticar‖ las emociones:

> […] Y es que las *palabras* conservan la *memoria de los fines* para los que fue ordenado el ecosistema tal como fue ordenado: el *quién* y el *qué no debe/debe hacerse dónde y cuándo*, que constituye la *matriz espacio-temporal* a partir de la que se genera el sistema argumental que nos recuerda *por qué* y *para qué*... hemos de adecuar lo que sentimos... según *lo que debe ser*. Porque al aprender las palabras y, más aún, al memorizarlas alfabéticamente y de acuerdo con la disciplina de la linealidad de la lectura y escritura, asumimos las formas de definir, denominar y ordenar espacio-temporalmente el entorno y las relaciones que hemos de mantener con él, a definir el aquí-ahora y diferenciarlo del más allá, el antes, el después... Hasta habituarnos a restringir los sentimientos que nos evocan de acuerdo con los propósitos que las impregnan[3] (Moreno Sardà, 1991: 79-80).

Así pues, la educación, en tanto dispositivo de la modernidad, y posteriormente el correlato de la comunicación masiva, han funcionado históricamente como herramientas de control y disciplinamiento de las infancias, utilizadas por los adultos para ―igualar‖ a los ―diferentes‖ en su actuar cotidiano, mas no para tomar conciencia de sus derechos, de las oportunidades y potencialidades para desarrollarse en y desde su diferencia. El que todas y todos seamos diferentes abre un mundo de posibilidades de convivencia, de diálogo y de re-conocimiento intercultural y, por supuesto, de comunicación y educabilidad, que pudiera irradiarse al sistema y las políticas de educación, y a las prácticas de *educomunicación*, lo que supera con creces el espacio del aula, de la escuela, de la comunidad escolar para instalar la educomunicación en y para la diversidad como problemática en el ágora pública.

He ahí la riqueza y complejidad que sitúa a las diferencias y a las infancias como lugares estratégicos de enunciación y relato del mundo y de la existencia, como ―emplazamiento‖ (Vázquez Medel, 2003) para comenzar a deconstruir el mundo hegemónico adulto, habitado por cánones, estándares, atribuciones im-propias y generalizaciones normalizadoras que opacan ausencias, invisibilidades y olvidos, desde donde se enuncian como macro-relatos la mayoría de los proyectos educativos, desoyendo la natural polifonía y performatividad de voces, miradas, cuerpos y ritmos que conviven (y no solo habitan) en la niñez, en la diferencia y en el encuentro con la otredad. Pues si pudiéramos tener alguna certeza del tiempo y del *estar presente* que guíe nuestra humanidad, deberíamos buscarla en la niñez y no en la adultez, como lo afirma Carlos Skliar: ―si hay un tiempo en la vida de lo humano en que *se es*, es la infancia‖.

Así pues, frente a la metáfora de la in-diferencia y del enmudecimiento, consecuencia de las mediaciones masivas impuestas sobre *la historia*[4] de las infancias, nos cabe la hipótesis de si esta metáfora sería el correlato constituyente del referente

[3] Las cursivas son énfasis de la propia autora.

[4] Se subraya aquí el carácter singular y lineal de la historia como disolvente de las diferencias intergeneracionales, considerando que en los macrorrelatos sobre lo colectivo no existe emplazamiento alguno para significar el protagonismo socio-político de la niñez y las infancias.

disciplinar para la reproducción y control de los conflictos y tensiones propios de la comunicación humana, producto de la asimilación/no asimilación intergeneracional de la memoria colectiva (Moreno Sardà, 1991). Es por ello que se sostiene que los sistemas de comunicación y educación se configuraron estratégicamente en la modernidad como los principales dispositivos de aprendizaje de lo humano, estableciendo límites vitales a la plasticidad, curiosidad, creatividad, presencia, soltura y emotividad innatas de la niñez. Nuestra reflexión, en consecuencia, apunta a la deconstrucción de ese itinerario conceptual (ver fig. 1) que la modernidad en su expansión colonial impuso en el imaginario colectivo sobre lo humano y la niñez.

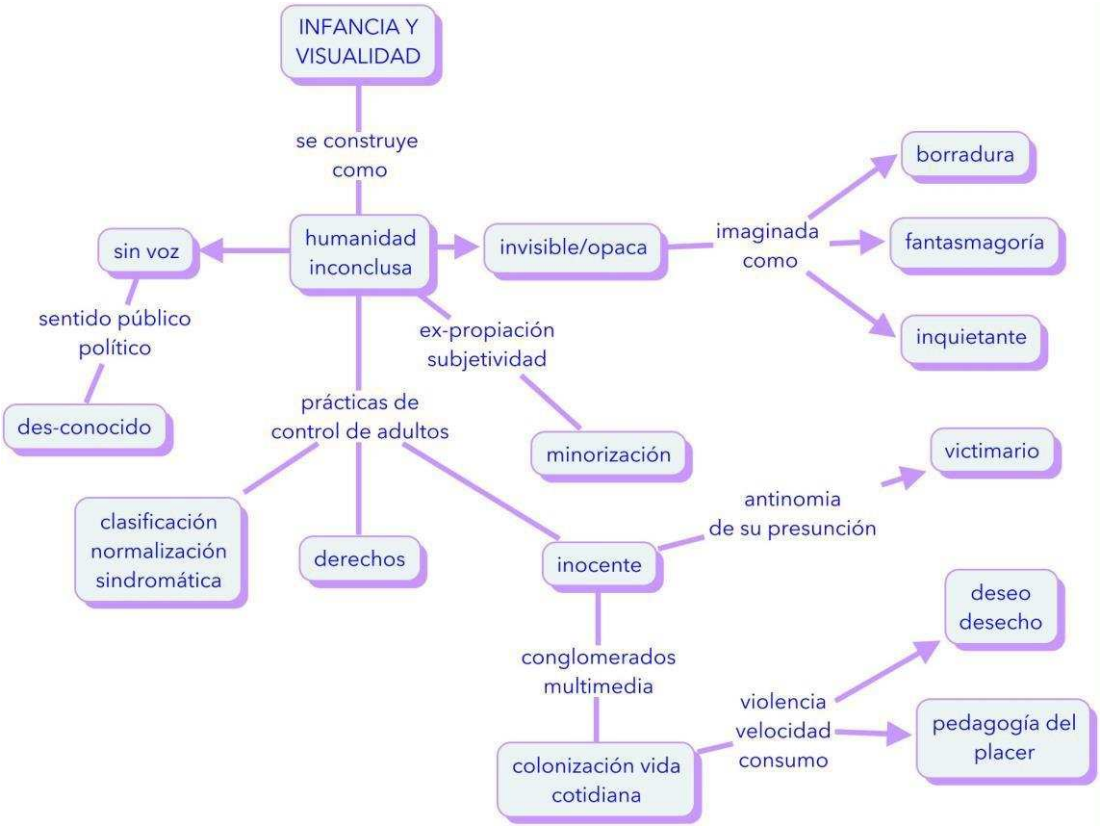


Fig. 1: Mapa conceptual sobre la Colonización de la Mirada y la Visualidad de la Infancia. Fuente: elaboración propia.

2. MEDIA Y PRÁCTICAS DE MINORIZACIÓN: LA COLONIZACIÓN DE LAS INFANCIAS

Olga Grau (2011) considera que el propio contexto etimológico de *infancia* hace referencia al *infans* como aquel que no habla, y que en su origen latino correspondía a la fase de ausencia de lenguaje articulado, considerando a niñas y niños como en estado larvario, como un adulto no acabado, ―algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí mismo (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto)‖ (Skliar, 2005, p. 5), el cual, siempre dependiente y en espera, no tiene derecho a voz propia. La infancia, de la voz latina *infantia*, significa

―el que no puede expresarse en público en forma inteligible‖. Siendo éstas, construcciones en negativo de una parte de la humanidad, la subjetividad infantil se expresa entonces como una *presencia en potencia del sujeto adulto*, no siendo considerada como una etapa vital autónoma, sino como parte de la línea secuencial de maduración de la vida. Como correlato de esa historia lineal de in-diferencias, la niñez no se concibe ni visibiliza como devenir potencial de otros mundos posibles, sino como reproducción intergeneracional de la hetero-normalidad instituida.

> […] La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos. (Larrosa, 2000: 166).

Esta situación es fundamental si se piensa el lugar que las palabras tienen como sentido etiológico que nos distancia de la conducta animal y nos inserta en la semiosfera de lo humano. Las palabras constituyen sentido y significado, y la ausencia o la negación de estas en niñas y niños reproduce el problema de la negación. Es así que, desde la adultez, se siguen suponiendo características comunes entre niñas y niños, olvidando sus particularidades, las cuales ―cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, de clase, raza y diversidad cultural‖ (Grau, 2011:47). La in-diferencia tiene estrecha relación con el *adultocentrismo*, rasgo que asociamos al androcentrismo, determinante en su contraparte económico-política, el paradigma desarrollista.

> […[Sobre el fondo de una crítica del adultocentrismo común a la socio-antropología, a la sociología y a la psicología, vuelve a surgir el asunto de la diferencia niño/adulto o niña/adulta; porque las antiguas respuestas ofrecidas por el desarrollismo no bastan hoy. (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014: 86)

La exclusión de esa diferencia teleológica comporta, a la vez, la negación del derecho a comunicar, ―Se niega que el otro habla y se niega que su habla sea posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz.‖ (Skliar, 2003: 86).

Graciela Frigeiro señala que las vidas de las y los niños están divididas, marcando una separación entre aquellos que los adultos nombran como ―niños‖ simplemente y aquellos identificados como ―menores‖, a los cuales se les ha expropiado su derecho aplicándoles *prácticas de minorización.* Estas prácticas son todas aquellas que niegan la entrada de los sujetos en el tejido social, constituyendo a las infancias como un *resto*. Esto implica que no se ofrece a estas vidas el *trabajo estructurante de la*

institucionalización, comprendida como ―aquel que hace de todos, sujetos de la palabra: pares y socios‖ (Frigerio, 2011:81), y que compete al Estado como garante de la *filiación simbólica* para todas y todos. Estas prácticas de minorización tienen efectos reales sobre las *vidas* de niñas y niños, los cuales son transformados desde ―*menores de edad" a "menores",* concepto que carga con las representaciones de una infancia adjetivada.

> […] Este orden clasificador precede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga-encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que, lo que se sancionaría, no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo (asignación de peligrosidad pre-delictual), en los cuales la gestión punitiva de la pobreza hizo y hace de punto de partida y horizonte. (Frigerio, 2011:. 82-83).

Por ello, Frigerio plantea que las nuevas normas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño no afectan por igual a niñas y niños, de acuerdo a que se encuentren en uno u otro lado del límite que los clasifica como niños o *minorizados*. Lo que parece preocupante a la autora es que no ha cambiado mayormente el registro simbólico y el universo imaginario de los adultos acerca de las infancias, lo cual lleva a hacerse algunas preguntas acerca de las prácticas que los adultos tienen frente a las niñas y niños adjetivados y víctimas del orden clasificador; acerca de si este trato hacia la infancia enmascara una situación inconfesable como el odio hacia esta.

Frigerio propone indagar qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta cuando un adulto trabaja con niños y niñas y qué de este mundo no resuelto dicta sus posiciones en las políticas hacia estos. Acaso ―¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?‖ (Frigerio, 2011:85) Como alteridad radical, como extranjero, el niño puede despertar en los adultos fantasmas de lo desconocido, y su clasificación, etiquetamiento y confinamiento significaría para estos, protección. Los niños pasan a ser tratados como objetos maléficos a los que la producción normativa convierte en chivos expiatorios, en depositarios de leyes que cargan con una demonización hacia la niñez y que las nuevas normas conservan y ―permitirían a los adultos mantener una fingida inocencia acerca de sus prácticas, las que se sostendrían en una denegación de su participación en la expropiación de subjetividades de las que fueron objeto no pocos niños‖ (Frigerio, 2011: 86).

Según Frigerio, las etiquetas y la designación del otro como *menor* no han sido lo único que ha transformado las vidas de niñas y niños en vidas dañadas. Hoy se atribuye a la infancia la *inocencia* como característica significante del imaginario colectivo, siendo promovida y reiterada como concepto creativo por la publicidad y la propaganda política, como estrategia para la expansión del consumo por las industrias

culturales, internet, cine, televisión, videojuegos, videoclips musicales, revistas y comics infantiles, entre otras. Los conglomerados multimedia transnacionales potencian la colonización del mundo cotidiano de la infancia, introduciendo en niñas y niños formas de comportamiento y consumo globalizantes; homogeneizando sus formas de hablar, pensar, actuar y desear. La producción de cultura infantil popular por parte de las corporaciones transnacionales, en su afán por encontrar nuevos consumidores ha establecido, según Steinberg & Kincheloe, una verdadera ―pedagogía del placer‖ (cit. Marín, 2011: 68), correlación planteamos nosotros entre deseo y desecho, consecuencia de la violencia de la velocidad que impone el consumo, cuyo espectro de acción se amplía exponencialmente hacia ese nicho del mercado globalizado. De esta manera todas las dinámicas generadas por el control del mundo de la infancia estarían operando como un ―currículo cultural‖.

Para la naciente sociología de la infancia y los *Childhood Studies* resulta preocupante la doble influencia que ejercen los media, entre la perversión sexual adulta y la alienación consumidora (Neyrand, 2010, cit. Gómez–Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014), convirtiendo al niño sujeto en la construcción de su autonomía en actor pasivo respecto de sus procesos de identificación. ―El hiperconsumo cuyo blanco es el niño-rey se basa en la ausencia de frustración‖ (Id, 2014, p. 85). En esa misma perspectiva, Dora Lilian Marín (2011) señala que, paradójicamente, la condición de inocencia de la infancia es el elemento central de dominación y explotación infantil que fuerzas sociales, políticas y económicas llevan a cabo mediante la sexualización, conversión en mercadería y comercialización de las niñas y niños,

> […] manipulados a favor de intereses puramente comerciales; tal es el caso de la producción masiva de juguetes, películas y otros productos ―aparentemente‖ inocentes, pero cargados de fuertes contenidos ―ideológicos‖. Estas corporaciones son acompañadas también por políticas, proyectos e instituciones nacionales y transnacionales destinadas a salvar y proteger a la infancia, ―en peligro‖ o ―peligrosa‖. (Marín, 2011: 69).

La representación de la *inocencia infantil*, como demostraron Ariel Dorfman y Armand Matterlart (1972), es el mito mediante el cual se mantienen ocultos los problemas sociales reales, y a través del cual se controla y domina la cotidianidad de las niñas y niños mediante la reproducción de la matriz visual de la colonialidad (Barriendos, 2011), que, a su vez, elabora complejos constructos discursivos e imaginarios sociales: estereotipos racistas, de género, victimización/criminalización, normalizando las exclusiones y asimetrías del statu quo. El espacio audiovisual, la publicidad, el cine, los video-juegos y las redes sociales constituyen una topografía privilegiada desde donde reiteradamente se construye y sobre-expone en forma abusiva, sensacionalista[5] y bajo las sutilezas de la violencia simbólica (Bourdieu, 1997) a una

[5] A propósito del tratamiento periodístico de niños y niñas en el seguimiento del mayor incendio urbano de la historia de Chile, que afectó en abril de 2014 a más de 13.000 personas en la ciudad de Valparaíso (un número superior a 3.000 casas quedaron arrasadas), se interpusieron cerca de 150 denuncias ante el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) contra los diferentes reportajes y

infancia marcada por imaginarios transculturales (Barriendos, 2011), estereotipos visuales, prejuicios, segregaciones y reproducciones de un *deber ser* que ordena los proyectos vitales de las nuevas generaciones, no de re-cambio, sino más bien determinadas a priori para un cambio de la conservación.

Los conflictos intergeneracionales en torno a la identidad se expresan en su forma más paradójica en el contexto donde situamos a la *otredad*, si es que la entendemos aisladamente como mera interioridad o exterioridad de la colonialidad, pues es al pretender definir sus deslindes cuando se confunden el pensamiento esencialista y una presunta fenomenología etnográfica que justifica un complejo de inferioridad subyacente en la conciencia, al que Frantz Fanon (1973) respondió con un complejo de autoridad en la conciencia del colonizador. Es en esa caótica cartografía donde se invisibiliza el hecho que el otro existe en relación, el niño existe con el adulto, los hijos existen con los padres.

No hay que olvidar que la alteridad para el negro no es el negro, sino el blanco. Las consecuencias de la colonización europea no sólo tienen un impacto psicológico, existen relaciones internas entre la conciencia y el contexto social (Fanon, 1973: 101-102). La concepción teleológica sobre la infancia traduce así la discriminación del colonizador, al tiempo que subyuga a las otredades a la condición de colonizadas, arrebatándoles todo valor y originalidad, para cuestionar incluso el estatuto de la propia condición humana, tanto del colonizador como del colonizado.

Según Marín, son cuatro los ejes mediante los cuales se manejan, finalmente, la vida de las niñas y niños: la *criminalidad*, niños en peligro/niños peligrosos; la *sexualidad*, abuso de menores/erotización de los cuerpos infantiles; el *trabajo*, trabajo infantil/necesidad de trabajo; y la *educación*, articulada, agregamos nosotros, con *la comunicación y la cultura*, frente a la dicotomía derechos/deberes. En torno a estos ejes ―se entrecruzan las tensiones morales con los intereses políticos y económicos […] Esta es una tentativa de producir, incorporar y naturalizar, amplia y masivamente, características atribuidas a la infancia‖ (Marín, 2011: 71).

3. LA EDUCOMUNICACIÓN: DAR VOZ PARA DESCOLONIZAR LA NIÑEZ

La educación y la comunicación han estado y estarán siempre en constante interacción y mutación, ya sea producto de la lucha de grupos de la sociedad por generar transformaciones o por las elites comerciales que se han apropiado de términos que durante más de un siglo fueron sinónimo del bien público y de derechos

programas en directo que convirtieron la tragedia en un *reality-show*. Entre los reportajes más cuestionados éticamente destaca ―Los niños de la tragedia porteña‖ (9.03 min.), del periodista Claudio Fariña, transmitido en el informativo central ―24 horas‖ de Televisión Nacional de Chile (TVN), el 16 de abril. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=a9rl16sTqNU

fundamentales de reconocimiento del sistema democrático. Bajo la lógica neoliberal, el derecho colectivo se trastoca en libertad individual; los bienes públicos en bienes de consumo, relacionándolos con procesos industriales de modernización y crecimiento productivo de las sociedades.

Frente a la perversión neoliberal de la clasificación, la competencia, la focalización, la medición estadística de estándares, la dictadura del indicador, la eficiencia y la saturación diagnóstica y sindromática de la hetero-normalidad que padece el cuerpo-mente de la niñez, pareciera que hemos perdido en nuestra adultez la capacidad de con-movernos, de *estar presentes* en la convivencia y en la interacción humanas, más que en la exclusiva contemporaneidad de la realidad virtual. En esta fase de reindustrialización, el capitalismo bio-cognitivo y financiero no soporta la pluralidad de los tiempos, ni de las culturas, necesita imperiosamente alimentarse de la violenta y continua aceleración del tiempo como estrategia para mantener su control hegemónico y colonial, que se infunde a través de la mirada y se proyecta sobre la producción visual de alteridad (Cfr. Barriendos, 2011).

Es esta una sociedad líquida, de flujos y redes inmateriales, en que la porosidad de las fronteras está afectando a todas y cada una de las esferas de nuestra ecología humana. Como consecuencia de ello, la emergencia de nuevos movimientos sociales no es ya un fenómeno de efervescencia aislado y de carácter local, sino más bien la manifestación en rebeldía de un archipiélago de subjetividades, incertidumbres y alternativas en busca de su articulación para poner fin a un sistema-mundo colonial, caracterizado por un orden hegemónico, expansivo, excluyente, en el que se entronizó como simulacro la ideología de la igualdad, cuya inspiración filosófico-conceptual ha radicado como certeza incólume de las ciencias en la mitología del progreso y el desarrollo (Fornet Betancourt, 2009).

Es por ello que necesitamos reinventarnos e instalar otro tipo de matrices de pensamiento-acción que nos permitan tener posiciones frente a estos tiempos de crisis y oportunidades de cambio en nuestra comunicación y aprendizaje de lo humano. Nuestra implicación se ha definido desde la concepción de la ecología política de las comunicaciones, una matriz de *pensamiento situado* que considera la articulación de las dimensiones bio-crono-topo-etho-lógicas como aproximación al estudio de las redes, políticas y memorias con que las diferentes comunidades humanas dan sentido a su existencia y a las relaciones de intercambio material y simbólico que establecen con otras comunidades próximas y lejanas. Se trata, desde esta perspectiva, de dar sentido crítico a los vacíos, borraduras, cortes y discontinuidades que pesan sobre los saberes instituidos, saber-poder inspirador de políticas públicas, para explicar las tensiones intergeneracionales que se producen en la comunicación humana respecto de la transmisión de saberes, experiencias y posibilidades de ser y vivir, que históricamente han limitado y precarizado la plasticidad, creatividad, curiosidad y emotividad innatas de la niñez. Sin esa crítica deconstructiva respecto de lo que puede considerarse como el mayor grado de discontinuidad en el ciclo vital que pesa sobre la niñez, en el itinerario

que transforma el rol de hijo en su tránsito para asumir el rol de padre (Benedict, 1974)[6], se hace difícil poder explicar fenómenos sociales de larga duración histórica (Braudel, 1979) como expresión de la asimilación/no asimilación individual y grupal de la memoria colectiva.

> […] Pero, si bien es cierto que la asimilación personal de la memoria colectiva se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje humano, conviene tener muy en cuenta que (¡afortunadamente!) nunca se es adulto de una vez para siempre. Y además, que la adecuación de cada criatura a lo que cada colectivo ha configurado históricamente como humano -el aprendizaje del repertorio de modelos humanos adultos- no supone sólo una mera asimilación de fórmulas verbales, sino ante todo un proceso de con-formación en constante inter-acción con el ecosistema. Un proceso, pues, que nos acompaña a lo largo de toda nuestra existencia, ya que la vida social no es estática sino dinámica y en el transcurso de nuestra vida modificamos nuestra relación con el ecosistema por razones de edad, desplazamientos, etc. (Moreno Sardà, 1991: 86).

Esta constante tensión que contextualiza toda dinámica en la educación y la comunicación obliga a quienes dedicamos nuestras vidas a su estudio a estar abiertos al cambio y lo impredecible, evitando reproducir conceptos viejos para explicar fenómenos nuevos.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: HACIA UN ESTATUTO VISUAL DE LAS INFANCIAS

Múltiples han sido en el último tiempo los intentos en Latinoamérica por promover el debate en torno a políticas públicas de comunicación y buenas prácticas profesionales (Martinis, 2013; CONACAI, 2013; Maurás, 2013; ANDI, 2008), que se desprenden del reconocimiento legal de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (UNESCO, 2011; OIJ, 2005). Todavía se constata, sin embargo, un lento avance en políticas concretas de protección y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia, que más allá de lo punitivo potencien el derecho positivo en los medios masivos de comunicación, generando institucionalidad para la existencia de órganos reguladores independientes, programas sistemáticos de investigación y, ciertamente, de educación medial en la escuela.

Aunque existe consenso profesional sobre la protección de la identidad e imagen

[6] Sostiene Ruth Benedict que los contrastes de roles entre los individuos niño y padre son: el de status responsable/rol de status no responsable, dominación/sumisión, y rol sexual pasivo/activo. Por ello enfatiza que ―Estos roles están poderosamente diferenciados en nuestra sociedad; un buen hijo es dócil y no asume las responsabilidades del adulto; un buen padre sostiene a sus hijos y no debe permitir que se desprecie su autoridad. Además, el niño debe carecer de sexo dentro del ámbito familiar, mientras que el rol sexual del padre es fundamental en la familia. El individuo que desempeña uno de los roles debe replantearse su comportamiento desde casi todos los puntos de vista al asumir el otro». Cit. en: Moreno Sardà, A. (1991).

de niñas, niños y adolescentes (Maurás, 2013), la borradura de sus nombres y rostros en los *media* no comporta otras estrategias asociadas sobre las formas de exposición, nominación, tematización y tratamiento de contextos, para evitar la reproducción de prejuicios y estereotipos propios del androcentrismo, la colonialidad, el racismo y el clasismo, que continúan poblando, con significaciones dependientes respecto de la adultez, el imaginario de la niñez en general, y de las diferencias entre niños y niñas tanto como el colectivo, empequeñeciendo, sexualizando, dramatizando, victimizando, poniendo en riesgo y vulnerando las imágenes, expresiones y emociones de las subjetividades de la niñez.

En ese contexto es que debemos interrogarnos en torno a la viabilidad de una visualidad de la presencia[7] que posibilite el florecimiento de otros mundos posibles para *ser y convivir* humanamente. La simple promesa de la democracia digital no augura mayores transformaciones que la aparición de una nueva frontera para la realidad, la realidad virtual, donde los nativos digitales se exponen fácilmente a confundir los límites de los espacios público, privado e íntimo. Un primer acto de bioética debería guiarnos hacia la necesaria deconstrucción de la matriz de pensamiento androcéntrica (Moreno Sardà, 1988), racional-iluminista, occidental, adulta, viril, hegemónica, expansiva, colonial, etnocéntrica…

Inspirados desde una *episteme decolonial de la diferencia* que interprete la diversidad desde dimensiones éticas, estéticas y políticas que resitúen a la diferencia no exclusivamente como problemática objeto de estudio, sino también como caja de herramientas para transformar la realidad, tomando en cuenta las particularidades y características propias de cada individuo y de su contexto socio-histórico-cultural, liberándose de la *episteme de la igualdad moderna* que no se interroga respecto de quién. Como señalan Sánchez y Ortega, ―el desarrollo humano es producto de la interacción permanente entre elementos orgánicos y factores sociales‖ (2008, p. 125). De esto se desprende que el desarrollo de las personas depende de sus capacidades biológicas y de sus capacidades socio-culturales. Entonces uno de los objetivos fundamentales de la *educomunicación* debería ser ―lograr el desarrollo integrado de las capacidades de cada [niño y niña], no con un molde al cual (…) debe[n] someterse, sino con un criterio de desarrollo personal‖ (Gagliardi, 1995:4) de todas sus capacidades creativas. Consecuentemente, la educomunicación debería estar orientada a

> […] atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas (diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales) como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica. (Sánchez & Ortega, 2008: 125).

[7] La formulación de una epistemología del presente en las comunicaciones persigue justamente la adopción de una perspectiva ética, estética y política de la presencia, cuya motivación arranca desde la genealogía de la colonialidad como toma de conciencia frente a la otredad negada, invisibilizada, estereotipada y la significación de la filosofía de la liberación como devenir de todo sujeto histórico.

Un régimen visual fundamentado desde una diferencia genealógica, que reconoce subjetividades diferenciales con historicidad, comporta la desinstalación de un etnocentrismo epistémico que alimenta los ―regímenes visuales de la modernidad/colonialidad‖, instituidos a través de los siglos por las distintas culturas mediáticas en el imaginario colectivo. La crítica latinoamericana a dichos regímenes visuales, atravesados por la transculturalidad y el capitalismo, se fundamenta desde la

> […] descolonización de los universalismos y las epistemologías occidentales (…) y un nuevo acuerdo visual transmoderno, al cual se le podría definir como un diálogo visual interepistémico entre aquellos regímenes visuales canonizados por la modernidad eurocentrada y aquellas culturas visuales otras que han sido racializadas y jerarquizadas por el proyecto de la modernidad/colonialidad. (Barriendos, 2011:14).

La *alterización* del pensamiento (Autor, 2010a) desde la insumisión de las subjetividades privilegiaría la eclosión de miradas y visualidades dialogantes y liberadoras, donde cada niño y niña tenga protagonismo para expresarse y desarrollarse de acuerdo a capacidades espacio-temporales apropiadas a su subjetividad, y no aquella que la mirada adulta define unilateralmente como apropiada/apropiable. In-vitar a nuestra niñez a con-vivir, implica tener como propósito la capacidad de re-conocer la autonomía vital necesaria en la producción de su subjetividad, presencia, protagonismo en las agendas políticas y sociales (Larraín, 2011, p. 96) e historicidad para activar la visibilidad dialógica de las memorias de las diferencias, que a menudo son vulneradas, precarizadas o minorizadas en el orden de la clasificación y normalización, para una toma de conciencia de otro mundo posible en el que tenga pleno reconocimiento la triple realidad humana, individuo, sociedad y género humano (Morin, 2010) y el destino común de la humanidad plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDI (2008). *Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e Adolescentes. Uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasilia: Agência de Notícias dos Direitos da Infância. [en línea]. http://www.andi.org.br/sites/default/files/08.%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%ADdia%20e%20direitos%20das%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.pdf [Consultado: 7 de mayo, 2013].

GASCÓN, F. (2010a). Biopolítica, migraciones y pensamiento alterizado. Dispositivos mediáticos para el control de ima(r)ginarios. *Revista F@*ro 11(1). [en línea]. http://web.upla.cl/revistafaro/n11/art06.htm [Consultado: 3 de agosto, 2010].

GASCÓN, F (2010b). ¿Políticas de la memoria o semióticas del olvido? Ima(r)ginarios sobre comunicación y cambio social. *Razón y Palabra* 71(1). [en línea]. http://www.razonypalabra.org.mx/rypant/N/N71/TEXTOS/1_GASCON_REVISADO_1.pdf [Consultado: 13 de marzo, 2010].

BARRIENDOS, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas ol*, (35) 13-29. [en línea]. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653002 [Consultado: 25 de abril, 2014].

BENEDICT, R. (1974). Continuidad y discontinuidad en el condicionamiento cultural. En: Horowitz, I. L., *Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento*. Buenos Aires: EUDEBA, vol. I., (3ª edic.).

BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la Televi*sión. Barcelona: Anagrama.

BRAUDEL, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, Madrid, (4ª Edición).

CONACAI (2013). ―Criterios de calidad del CONACAI para una mejor comunicación audiovisual destinada a niñas, niños y adolescentes‖ del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y de la Infancia de Argentina. [en línea] de: http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/10/DES_conacai_28x35_CURVAS.pdf [Consultado: 12 de noviembre, 2013].

CONTRERAS DOMINGO, J. (2002). Educar la mirada… y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía* 3(311-S), 61-65. [en línea]. http://files.mi-profesion-docente.webnode.es/200000008-991bd9b12a/Contreras_2002_Educar_la_mirada.pdf [Consultado: 12 de noviembre, 2013].

DORFMAN, A. & MATTELART. (1972). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.

FANON, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Buenos Aires: Abraxas.

FERRER, C. (1998). *La atención a la diversidad*. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. Barcelona: UAB.

FIP (2002). ―Los derechos del niño y los medios de comunicación. Restituir los derechos de la infancia‖. Federación Internacional de Periodistas. [en línea]. http://www.unicef.org/lac/restituirlosderechosdelainfanciaguiaparaperiodistas.pdf [Consultado: 30 de octubre, 2013].

FONET BETANCOURT, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural.* Aachen: Verlag Mainz.

FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta. FRIGEIRO, G. (2011). Reflexiones sobre la injusta división de las infancias. En: Felipe Cousiño Donoso y Ana María Foxley Rioseco [eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

GAGLIARDI, R. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros*. *Papers on teacher training and multicultural/intercultural education*, N° 31. International Boureau of Education-UNESCO.

GIENTILLI, P. (2000). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad de Río de Janeiro.

GIENTILLI, P. et al (1997). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.

GÓMEZ-MENDOZA, M. A. & ALZATE-PIEDTAHÍTA, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89. [en línea]. http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1113/479 [Consultado: 22 de abril, 2014].

GRAU, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas. En: Felipe Cousiño Donoso y Ana María Foxley Rioseco [eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

LARRAÍN, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En: Felipe Cousiño Donoso y Ana María Foxley Rioseco [eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, pp. 91-98.

MARÍN, D.L. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En: Felipe Cousiño Donoso y Ana María Foxley Rioseco [eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, pp. 55-76.

MARTINIS, F. [coord.](2013). Los chicos, las chicas y sus derechos en la comunicación. Guía para un tratamiento adecuado de las temáticas de niñez y adolescencia. Ministerio de Derechos Humanos, Gobierno de Salta. Salta (Argentina): Mundo Gráfico Salta Editorial.

MAURÁS, M. (2013). Derechos del niño y medios de comunicación. Santiago: Consejo Nacional de Televisión, Departamento de Estudios.

MINISTERIO DE DERECHOS HUMANOS- Gobierno de Salta (2013). Los chicos, las chicas y sus derechos en la comunicación: Guía para un tratamiento periodístico adecuado de

las temáticas de niñez y adolescencia. Salta: Mundo Gráfico Salta Editorial. [en línea]. http://www.salta.gov.ar/images/banners/guia- comunicacion-tratamiento-periosdistico-adecuado.pdf [Consultado: 7 de junio, 2013].

MORENO SARDÁ, A. (1991). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

---------- (1988). *La otra política de Aristóteles. Cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.

OIJ (2005). Convención Iberoamericana de los Derechos de la Juventud. Organización Iberoamericana de Juventud. [en línea]. http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120607115106_9 8.pdf [Consultado: 21 de enero, 2013].

SÁNCHEZ, J. & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la justifican. En: *Revista Sapiens*, 9(1), 123-135.

SKLIAR, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del Informe Mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. En: *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

---------- (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la normalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y pedagogía.

---------- (2003). *Acerca de la espacialidad del otro y de la mismidad, ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

UNESCO (2011). Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

VÁZQUEZ MEDEL, M. A. [ed.] (2003). *Teoría del emplazamiento: aplicaciones e implicaciones*. Sevilla: Alfar.

VEGA, A. (2002). Reseña de *Cultura, política y currículo,* de Pablo Gentilli et al. En: *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad,* Vol. IX N° 25.

LA EVALUACIÓN ESCOLAR: LA BORRADURA DE SINGULARIDAD Y LAS DIFERENCIAS

Mildred Fuentes Miranda[1]

Resumen. La presente producción tiene como propósito tensionar las principales acepciones que han construido sentido en torno al concepto de evaluación, contextualizando la reflexión crítica desde la perspectiva de una educación *en* y *para* la Diversidad.

Palabras clave: evaluación, diferencias, inclusión.

SCHOOL ASSESSMENT: THE ERASURE OF UNIQUENESS AND DIFFERENCES

Abstract. This production is intended to stress the interpretations that have been built around the concept sense evaluation, contextualizing critical reflection from the perspective of education and Diversity.

Key words: evaluation, differences inclusion.

1. LA DIVERSIDAD EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS CRÍTICO

La presente producción tiene como propósito tensionar las principales acepciones que han construido sentido en torno al concepto de evaluación, contextualizando la reflexión crítica desde la perspectiva de una educación *en* y *para* la Diversidad. Es por ello que, para comenzar, será conveniente revisar la tan manida expresión ―*Escuela abierta a la diversidad"*. El adjetivo *abierta* califica y cualifica un estado, pero lo hace de manera extrínseca, sin remitir al rasgo de condición inherente o intrínseca. Esta acepción, en términos de cualidad/atributo da a la diferencia un *carácter accidental* en la escuela,

[1] Directora Académica del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. E-mail: mfuentes@upla.cl

sacándola, por ende, del lugar esencial que le otorga sentido y emplazamiento[2] (Vázquez Medel, 2003).

Lo anterior nos advierte sobre la importancia de desarticular las *"frases hechas"* tan típicas del discurso pedagógico. Como lo señala Popkewitz (2000) aparecen impulsadas por una retórica laudatoria y endulcorada de una realidad material, en verdad, mucho más elemental, tozuda y penosa. Se hace necesario, entonces, avanzar en la búsqueda de otros sentidos.

Según lo planteado como punto de inflexión, esta reflexión nos exige asumir el significado de una evaluación ***en*** y ***para*** la diversidad, donde la preposición ***en*** remite a la complejidad del actual contexto sociocultural y económico–político; mientras que la preposición ***para***, nos exige considerar la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela, entendida ésta como la institución educativa de carácter obligatorio (Devalle de Rendo y Vega, 2009). Nos referimos con ello al *ethos* de la escuela, cuyo deber-ser le implica responsabilizarse de la diferencia de la población que obligatoriamente tiene que atender, como un derecho fundamental reconocido en toda carta fundamental democrática.

En principio, si la escuela reconoce la diferencia de su población, de las problemáticas y fenómenos sociales que la caracterizan, se podría garantizar la posibilidad de que, al finalizar el período de enseñanza obligatoria, todos los estudiantes pudieran construir –en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes– su proyecto de vida.

En el escenario de una evaluación en y para la diferencia podemos establecer ciertas hipótesis y reflexiones relacionadas con el fracaso escolar, sin pretender por ello desarrollar una teoría de la evaluación para una escuela selectiva, sino más bien poner de manifiesto algunos aspectos de su alcance clasificatorio, en función de la selectividad escolar.

Al respecto, Baquero (2008) plantea que hace ya varios años se ha señalado la persistente relación entre pobreza y fracaso escolar masivo, como también -es justo señalarlo- se advierte sobre el riesgo de poner bajo sospecha las posibilidades –y capacidades- de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes de sectores populares, que esa correlación podría inspirar (Lus, 1995). En los últimos veinte años, tal preocupación se ha incrementado y, por lo mismo, ha terminado por provocar un debate complejo en la región. Tal debate, ha girado en torno a la categoría de ―educabilidad‖ y, en particular,

[2] El catedrático de la Universidad de Sevilla Manuel Ángel Vázquez Medel concede sentido al concepto de *emplazamiento* como una teoría compleja en su doble vertiente espacio-temporal, la plaza y el plazo: el territorio de tránsito, compartido, *lugar público* por excelencia donde se construyen las ciudadanías; y el contexto temporal que vincula toda experiencia vital. Su teoría del emplazamiento ―reconoce que cada sujeto contempla la realidad desde su sistema de pre-condiciones (su competencia interpretativa, comprensiva, su horizonte de experiencias, sus mediaciones culturales, etc.)‖, habitando el mundo y, a la vez, dejándose habitar por el mundo.

por la empobrecida acepción otorgada a la misma al vincularla principalmente con la ―capacidad‖ de los sujetos de aprender. En el ámbito de la educación diferencial, esta sospecha no se vincula ya con la naturaleza ―biológica‖ de los sujetos, sino con su naturaleza social, con su origen y pertenencia social.

Alejándose estas afirmaciones de la confianza en las posibilidades –incluso libertarias- que las prácticas educativas podrían tener sobre los sujetos de sectores oprimidos, se señala hoy que sus duras condiciones de vida generan cierta imposibilidad en ellos de constituirse en sujetos educables (Baquero, 2008).

De acuerdo con lo que señala Baquero (2008), la Psicología Educacional y la Educación Diferencial en nuestro país han sido llamadas con frecuencia, y casi excluyentemente, a la delicada tarea de juzgar sobre las posibilidades y capacidades de los estudiantes. Y, tal como lo señala el autor, parece, en principio, que el campo educacional poseyera un cuerpo de saberes y de procedimientos pertinentes y suficientes para actuar con eficacia en aquella tarea.

Como demuestran con claridad trabajos clásicos (Moreno Olivos, 2010; Mehan, 2001; Mc. Dermott; 2001; Bravo y Fernández, 2000) pueden realmente construirse perspectivas muy diferentes sobre los estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje, e incluso sobre sus logros, de acuerdo al tipo de experiencia que hayamos compartido y diseñado con ellos.

Bravo y Fernández (2000) indican que las estrategias de evaluación que gozan de mayor valoración, son aquellas que desarrollan una suerte de abordaje individual del o la estudiante, basado en la aplicación de diversas técnicas de evaluación psicopedagógica. Como es sabido, los propósitos para evaluar el potencial de aprendizaje han sido y siguen siendo normalizados desde su apelación a las técnicas de medición del desempeño intelectual, sean éstas bajo los criterios del coeficiente intelectual, edades mentales o puntuaciones relativas con respecto a los baremos de las diferentes poblaciones.

Siguiendo con lo anterior, la educación diferencial, en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, cuenta en el medio nacional con una vasta y rica experiencia en el desarrollo de estrategias psicométricas de abordaje, que en diversos contextos y oportunidades han permitido relativizar e interpretar de modo adecuado, de acuerdo a la singularidad de los y las estudiantes, los resultados de dichas técnicas de medición. Por lo tanto, no se trata de cuestionar en abstracto la relevancia que los buenos abordajes psicométricos pueden poseer a la hora de afinar un diagnóstico psicopedagógico, o indicar una intervención psicoeducativa frente a una dificultad de aprendizaje, sobre todo en estudiantes con necesidades educativas especiales. Pero sí resulta necesario revisar nuestras prácticas escolares habituales de evaluación de las capacidades o posibilidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes; y, a partir de ese marco, juzgar con cuidado acerca de la pertinencia o ***suficiencia*** de los abordajes psicopedagógicos.

Puesto que, como lo señala Baquero, en algunos casos representan rutinas de evaluación que, sobre todo en relación al desarrollo cognitivo y el aprendizaje, no parecen estar suficientemente atentas a la complejidad que poseen los contextos escolares y la diferencia de situaciones que presentan los estudiantes.

Llama la atención que, en el actual contexto educativo nacional, los abordajes de tipo psicométrico sean los que poseen mayor prestigio o confiabilidad en su potencial para disipar nuestras dudas sobre los logros y posibilidades que tienen niños, niñas y jóvenes para aprender. Mehan (2001) advierte que el tipo de saber que produce un abordaje del tipo psicométrico individual corresponde a un saber descontextualizado, el cual parte de un encuadre rutinario en el que la interacción con el sujeto está regulada y minimizada, obteniendo resultados que serán interpretados por el desempeño que han obtenido otros en similares situaciones, ubicándolo así de acuerdo a una media relativa.

Por otro lado, Perrenoud (2008) afirma que la selección escolar divide a la opinión pública y a la clase política. Es cierto que en algunos contextos socioeconómicos y culturales reclaman una selección rígida y precoz, mientras otras posturas proponen atenuar la selección y retrasarla lo máximo posible en el ciclo escolar. Sin embargo, el desequilibrio existente no le pertenece exclusivamente a los intereses de las clases sociales y de los partidos políticos.

Devalle de Rendo y Vega (2009) señalan que en la escuela, a través de la evaluación, se establecen los criterios para dar cuenta del aprendizaje por parte de los estudiantes, así como también del desempeño de los docentes. De acuerdo con estas autoras, a partir de esto se establece en el actual sistema educativo chileno los grados jerárquicos según esos criterios, por tal razón que los centros educativos generan indicadores de desempeño que posibilitan la acreditación de los conocimientos prescritos en los planes y programas de estudio. La forma de definir esos grados, así como el enfoque en cuanto a la concepción de jerarquías para acreditar conocimientos y el tipo de instrumentos evaluativos, está dando cuenta del éxito o fracaso escolar. De esta manera, entonces, se definirá la permanencia o expulsión en el sistema educativo, la inclusión o exclusión en los circuitos de la escuela común o la derivación a escuelas especiales, según capacidades o barreras para el aprendizaje (Moreno Olivos, 2010; Pardo et al, 2006 Bravo y Fernández, 2000). Lamentablemente, esta situación nos revela que, a través de la evaluación, se pueden llegar a concretar las desigualdades entre lo que se propone como ideario de una ***escuela para todos*** y la ***realidad de las diferencias.***

Siguiendo a Mehan (2001), el valor predictivo de los pronósticos escolares es un asunto que se debe abordar con cautela ética, a la luz de la crítica a varios de los supuestos con que solemos analizar los procesos de desarrollo y de aprendizaje, particularmente en los contextos escolares. La crítica a modalidades clásicas de diagnóstico, las posibilidades de aprendizaje de un niño, niña o joven han descansado, en muchos casos, sobre la base de analizar los enfoques psicoeducativos, especialmente al momento de realizar un diagnóstico psicopedagógico para afirmar o descartar necesidades educativas especiales.

Baquero (2009) establece tres críticas principales al enfoque evaluativo señalado en el párrafo anterior, en primer término la insuficiente apreciación de las especificidades que guardan los procesos de aprendizaje escolar; del mismo modo, la naturalización del espacio escolar y de las prácticas pedagógicas como prácticas de potenciación de un desarrollo que se supone en buena medida un proceso cuasi-natural; y, finalmente, el autor indica que suele referirse al problema de la definición de las unidades de análisis con que suele operarse en los hechos un recorte del problema, intentando comprenderlo e intervenir sobre él. Condensa, en cierta forma, las variables que suponemos inciden sobre él o, con mayor fuerza aún, los componentes que creemos forman parte del problema.

Asumiendo las desventajas expuestas en los párrafos anteriores sobre la una evaluación psicopedagógica, marcada por una tendencia psicométrica para determinar las posibilidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, especialmente aquellos proveniente de sectores económicamente más desfavorecidos, es que la educación diferencial en Chile debe promover evaluar desde la posibilidad, y romper con la equivalencia reduccionista entre diferencia y déficit.

A partir de la irrupción de conceptos tales como diferencia y diversidad, inclusión e integración en la escuela, mucho es lo que se expresa a nivel discursivo, tanto en las políticas públicas como en la declaración de principios de los proyectos educativos institucionales de nuestro país, pero no siempre estas expresiones coinciden con las prácticas cotidianas. En este marco, según Boggino (2010), se agudiza la necesidad de establecer relaciones entre la escuela y los ámbitos culturales, sociales y políticos; e indagar las relaciones entre los diferentes grupos que forman las sociedades, para visibilizar y denunciar los modos en que los grupos hegemónicos hacen prevalecer sus marcas de identidad en torno a la etnia, *género*, condición social, religión, capital cultural, condiciones para el aprendizaje, discapacidad, etc.

Todas estas interrelaciones, como lo señala Boggino, que vinculan a los sujetos y que definen su lugar respecto a los otros, las encontramos, sin duda, en la escuela común y especial. Es en este sentido que el posicionamiento que se adopte con respecto a los conceptos de diferencia/ diferenciay, en definitiva, con respecto al ***otro***, puede traer consigo un cambio radical en la escuela. Este cambio llevaría, en última instancia, a democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficientes de marginalidad o todo lo contrario.

El respeto por la diferencia tendrá que tender a generar una auténtica escuela democrática, una escuela que asegure la producción y reproducción de diferentes culturas que integran la actual sociedad chilena, sin someter o negar. Una escuela que no produzca en su seno problemas de aprendizaje. Una escuela que atienda las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales para cada estudiante y que genere verdaderas políticas de inclusión social (Boggino, 2010:53).

Para que ocurra lo señalado en el párrafo anterior, se requiere de una escuela que rompa con la homogeneización y el disciplinamiento rígido, y que pueda desarticular los mecanismos ocultos de segmentación y selección escolar. Como se señalaba anteriormente, se trata de la mantención de un posicionamiento primario que deviene de una postura ética, si se pretende democratizar los vínculos sociales y pedagógicos, para tender a la construcción de una escuela auténticamente democrática.

Según Boggino, el posicionamiento que se adopte respecto de la diferenciapuede posibilitar nuevas formas de construcción de los sujetos y acciones efectivas, que eludan la estigmatización a partir del déficit, a la vez que permitan visualizar y subrayar las posibilidades de aprendizaje.

Siguiendo en esta línea podríamos decir que la escuela como institución visible vive, sin duda, la contradicción permanente entre lo que está encargada de hacer y lo que efectivamente ocurre cada día en ella. Así, el sistema de evaluación es uno de los recursos de mayor importancia de que dispone la escuela para encubrir esta contradicción o para tratar de cambiarla.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, es propio de la evaluación el relevar información para reorientar o reajustar la propuesta educativa y, en función de ella, los aprendizajes de los estudiantes. Devalle de Rendo (2009) señala que en la misma etimología de la palabra evaluación aparece la problematización de los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada para comprender las significaciones intrínsecas, particulares, de la actuación de los seres humanos. En este sentido, más importante que el modelo de evaluación es la aprehensión de los significados.

Lo señalado pone en evidencia una diferencia sustancial con la evaluación, entendida solamente como ***control*** o ***medición***. Esta última, como ya lo hemos señalado siempre opera en una sola y única dirección: adecuándose a un modelo pre-establecido, a la norma homogeneizadora de lo que mide (Bravo y Fernández, 2000). La evaluación en su alcance interpretativo, en cambio, aparece como multirreferencial, en tanto tiene que ***aprehender***, las múltiples, diversas y heterogéneas significaciones.

No obstante lo anterior, la evaluación, sea formal o informal, más sistemática o menos, siempre será un instrumento útil para relevar datos respecto de las posibilidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en contextos escolares. Si este relevamiento se orienta en función del conocimiento y comprensión de la diversidad, se ampliarán los enfoques pedagógico didácticos y la evaluación conceptualizada como auténtica (Bravo y Fernández, 2000). Este término agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas, y donde el contexto es significativo. La persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos (Messick, 1998 *en* Bravo y Fernández, 2000).

Según Devalle de Rendo y Vega (2009), esta evaluación, se asocia con la llamada evaluación comprensiva, la cual forma parte de un proceso comunicacional entre los que están involucrados. Para que pueda calificarse como comprensiva se debe desarrollar una conciencia y autocrítica sobre las prácticas evaluativas de cada grupo comprometida con ella, considerando las condiciones que influyen en el grupo, por lo que la principal intencionalidad pedagógica de esta evaluación es ser inclusiva no excluyente.

De acuerdo con lo indicado en el párrafo anterior, si comparamos la intencionalidad de la evaluación de una escuela selectiva y en la escuela inclusiva, se observa que en la primera, la evaluación toma criterios de excelencia sociales y escolares como parámetros de selección intermedios y finales, los cuales habitualmente se vinculan con el criterio externo estadístico de la curva de Gauss. Mientras que la evaluación comprensiva según Devalle de Rendo y Vega (2009) en la escuela inclusiva destacan la necesidad de:

- Compartir y consensuar entre todos los actores de la comunidad educativa los criterios de excelencia, sociales y escolares. Esto conlleva la idea de contrato pedagógico– didáctico, pues tanto el objeto que se evalúa como el proceso de valoración son construidos por los sujetos comprometidos en el proceso.
- Pone énfasis en el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza ejecutado por los profesores para reajustarlos y reorientarlos en función del dominio de los aprendizajes.

De este modo, según lo señalado por las autoras, la evaluación pasaría a ser una instancia proveedora de información para la toma de decisiones vinculadas con el conocimiento, la comprensión y la atención a la diferencia en las escuelas, de los docentes y los estudiantes en función del mejoramiento de cada propuesta pedagógica.

Frente a esta perspectiva, el actual sistema educativo podría llegar a contra-argumentar que está dando pautas diferenciadas para la diversidad, por ejemplo, el amplio y variado circuito de la educación diferenciada; pero desde la perspectiva de una escuela inclusiva, este circuito no es más que la materialización de una selección y clasificación estigmatizadora de las diferencias entendidas como desigualdades, como lo son escuelas para mejores y bajos rendimientos o dicho de otro modo como lo podrían llegar a ser los llamados ***liceos de excelencia.*** Esta reflexión no trata de transformar a la evaluación en un proceso que oculte lo que los estudiantes y profesores saben realmente, sino que considere las dificultades y posibilidades. Se aspira a que la evaluación se constituya como una parte integrada al proceso pedagógico para nutrirlo y se abandone el sesgo de la evaluación como castigo, de un concepto temido y de control. Más que evaluar en términos de cumplimiento, especialmente en el campo de las dificultades de aprendizaje, interesa comprender las razones por las cuales se alcanza lo que se pretende. También importa comprender qué representa esta situación en términos didácticos.

En síntesis, el mérito de una evaluación ***en*** y ***para*** la diferencia reside no sólo en ser capaz de dar una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, sino que desafía a la voluntad explícita de eliminar actitudes discriminadoras y construir comunidades de aprendizaje inclusivas. En definitiva una evaluación ***en*** y ***para*** la diferencia encabeza el tránsito de la ética de la responsabilidad hacia una ética de la convicción y el compromiso.

Al asumir un paradigma de evaluación que habite ***en*** y ***para*** la diversidad, podríamos concebir una escuela que da posibilidades de transformación y no lo que ha sido hasta ahora la institución escolar chilena. Citando a Savater (1996), es necesario estar atentos para:

> […] sobre todo (…) no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. Durante siglos la enseñanza ha servido para discriminar grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los citadinos frente a los campesinos, a los clérigos frente a los guerreros, a los burgueses frente a los obreros, a los ´civilizados´ frente a los ´salvajes´, a los ´listos´ frente a los ´tontos´, a las castas superiores frente y contra las inferiores (…) la educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores; aunque en las etapas más avanzadas de la enseñanza puedan ser selectivas y favorezcan la especialización de cada cual según su peculiar vocación, el aprendizaje básico de los primeros años no debe regatearse a nadie ni ha de dar por supuesto de antemano que se ha nacido para mucho, para poco o para nada. Esta cuestión del origen es el principal obstáculo que intenta derrocar ***una educación en y para la diversidad***. Cada cual es lo que demuestra con su empeño y habilidad que sabe ser, no lo que su cuna -esa cuna biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de clase social, etcétera– le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros. En este sentido el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el **fatum**: la educación es la **anti-fatalidad**…‖ (Savater, 1996:163-164).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. (2009). *Construyendo posibilidad: Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Argentina: Homo Sapiens.

BOGGINO, N. (2010). *Los Problemas de Aprendizaje no Existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Argentina: Homo Sapiens.

BRAVO, A. y FERNÁNDEZ, J. (2000). ―La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica‖, en: *Psicothema*, Vol. 12, 2, 95-99.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (2009). *Una escuela en y para la Diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LUS, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

MC DERMOTT, R. 2001. ―La adquisición de un niño por una discapacidad de Aprendizaje‖, en: Chaiklin, S. Lave, J. [comps.] Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

MEHAN, H. (2001). ―Un estudio de caso en la política de la representación‖. En: Chaiklin, S. & Lave, J. [comps.] Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

MESSICK, S. J. (1998). ―La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica‖, en: *Psicothema*, Vol. 12, 2, 95-99.

MORENO OLIVOS, T. (2010). ―Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación‖, en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. I, 2, 84–97.

PARDO RIVERA, D. [et al.] (2006). ―Evaluar: tener, poder y valer‖, en: *Revista Iberoamericana de Educación*.40, 4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

POPKEWITZ, T. (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación.* Barcelona: Pomares.

SAVATER, F. (1997). *El Valor de Educar*. Buenos Aires: Ariel

VÁSQUEZ MEDEL, M. Á. [dir.] (2003). *Teoría del emplazamiento. Implicaciones y aplicaciones.* Alfar: Sevilla.

SEGUNDA PARTE:

NUEVOS ESCENARIOS PARA LA ALFABETIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA TODOS

ALFABETIZACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES CON MULTIDISCAPACIDAD. EL DESAFÍO DE LA ACCESIBILIDAD

María Alejandra Grzona[1]

Resumen. La realidad hoy nos responsabiliza frente a las respuestas que deben ofrecerse a las personas con multidiscapacidad que acceden a los servicios educativos y a los cuales debemos garantizarles ambientes enriquecidos y con la misma calidad en condiciones de equidad. Reconocemos como persona con multidiscapacidad a la que posee dos o más discapacidades. La mirada tradicional, pone el acento en las necesidades, pero hoy, el modelo social de interpretación de la discapacidad (Barton, 1998) nos enfrenta a un campo con entidad sinérgica, que no implica la suma o la multiplicación de discapacidades sino que centra nuestra mediación en la integralidad de la persona y significa la necesaria confluencia potenciadora de la responsabilidad del contexto (con sus recursos materiales y humanos) para garantizar el ejercicio de los derechos. Entre esos derechos, se encuentra el de acceder a la alfabetización acorde con los formatos accesibles.

Palabras clave: alfabetización, personas con discapacidad múltiple, funcionalidad, accesibilidad y multidiscapacidad

LITERACY FOR STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES. THE CHALLENGE OF ACCESSIBILITY

Abstract. The reality we face today makes us responsible for the answers that must be offered to people with multiple disabilities so they can access education services wich we must guarantee to be enriched and with the same quality in terms of equity environments. We recognize as a person with multiple disabilities the one who has two or more disabilities. The traditional look, emphasizes the needs, but today, the social model of disability interpretation (Barton, 1998) confronts us with a field with synergistic entity that does not involve the addition or multiplication of disabilities but focuses our mediation in the integrity of the person and the necessary means enhancing confluence of the responsibility of context (with its material and human resources) to ensure the exercise of rights. Among these rights is the access to literacy according to accessible formats.

Key words: literacy, people with multiple disabilities, functionality, acessibility, multiple disabilities

[1] Profesora Titular de la Facultad de Educación Especial y Elemental de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. E-mail: mgroza@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

La realidad educativa hoy nos ofrece un nuevo escenario, ya que se evidencia un aumento de niños y jóvenes con multidiscapacidad que acceden a las instituciones y a las cuales es necesario ofrecerle servicios educativos de calidad y que les permitan las mejores condiciones de equidad.

Reconocemos como persona con multidiscapacidad a la que posee dos o más discapacidades. Esto significa, por ejemplo, tener discapacidad visual e intelectual; discapacidad intelectual y sordera; discapacidad motriz y visual, por mencionar algunos ejemplos.

Cuando nos referimos a las condiciones de equidad, pensamos en la disponibilidad de recursos personales y materiales para promover la participación en igualdad de condiciones que cualquier otro niño o joven, impidiendo que las discapacidades actúen como un factor que impide el disfrute del derecho con igualdad de oportunidades.

1. EL DESAFÍO DE LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA

La mirada tradicional, pone el acento en las necesidades de las personas con discapacidad, pero hoy, el modelo social de interpretación de la discapacidad (Barton, 1998) nos enfrenta a un campo con entidad sinérgica, que no implica la suma o la multiplicación de discapacidades sino que centra nuestra mediación en la integralidad de la persona y significa la necesaria confluencia potenciadora de la responsabilidad del contexto en las mediaciones humanas y con la presencia de recursos (Grzona, 2010).

Distintas definiciones nos acercan a este sujeto del aprendizaje. Voy a presentar solo una:

> […] Personas con necesidades persistentes de apoyo de tipo extenso o generalizado en todas o casi todas las áreas de habilidades de adaptación (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, conducta social, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo), con un funcionamiento intelectual en el momento actual siempre por debajo de la media y, en general, muy limitado, y con presencia bastante frecuente de conductas desajustadas y/o trastornos mentales asociados. En ocasiones, pero no necesariamente, esta condición descrita se puede presentar junto con graves deficiencias sensoriales, motoras y/o graves alteraciones neurobiológicas (Tamarit, J., *et al,* 1999: 366).

La selección de esta definición obedece a que comienza destacando el apoyo en vez de centrarse en la deficiencia y porque utiliza las áreas de habilidades que consideramos fundamentales para el desarrollo integral y la participación social.

Reconocemos entonces, a las personas con discapacidad múltiple, como aquellas que poseen una combinación de deficiencias y que en interacción con el contexto encuentran barreras, que requieren diferentes apoyos, para garantizar la participación y aprendizaje en las mismas condiciones que sus pares.

Es importante recalcar, que al interior del grupo, cada persona con discapacidad múltiple, posee rasgos que pueden ser comunes, pero otros que le son propios y distintos. Según las nuevas concepciones, existe un denominador común, que es la responsabilidad social para ofrecer los apoyos que posibilitan el desarrollo pleno y la vida en sociedad.

Para comprender la mirada sobre la accesibilidad en referencia a la alfabetización, queremos partir de recordar que toda enseñanza se enmarca en un proceso didáctico que es ecológico (Mata, 1999).

El proceso didáctico es ecológico porque responde a dimensiones ontogenéticas, metodológicas y epistémicas. Estas dimensiones se encuentran o se deben encontrar en un equilibrio, ya que de otro modo, si solo nos centramos en una dimensión, no permitimos la confluencia de diversos factores y aspectos que contribuyen a la buena enseñanza.

Si nos focalizamos en la dimensión ontogenética, atendiendo a las características de los alumnos, en el caso de las personas con multidiscapacidad, puede centrarse solo en la presencia de dos o más deficiencias como limitantes y no como desafíos a superar.

Cuando pensamos en las características de los alumnos, en este marco de la dimensión ontogenética, reconocemos los estilos de aprendizaje, el tipo de inteligencia más desarrollada, las puertas de entrada al conocimiento por las vías más significativas, entre muchos otros aspectos y no solo a la presencia de deficiencias.

Con más razón, en la enseñanza a personas con discapacidades múltiples, debemos reconocer que las dimensiones epistémicas (las cualidad de los conocimientos que provienen de las ciencias, para realizar la adecuada transposición didáctica) y metodológica (las estrategias de enseñanza) como garantes del acceso a la alfabetización, resultan de un valor incalculable.

El proceso didáctico, entonces, debe encontrarse muy atento a los contenidos a enseñar y a las estrategias didácticas, para ofrecer adecuados caminos para lograr el aprendizaje en general y la alfabetización en particular. Por ello, debemos evitar una mirada superficial sobre las personas con discapacidades múltiples y que sólo destaca, en muchos casos, que:

- Los estímulos externos no captan su atención
- Lentitud en los aprendizajes
- Reducidas formas, funciones y contenidos en su comunicación.

Superando esa mirada superficial, hay que concretar todos los apoyos: personales, físicos, comunicacionales, cognitivos, emocionales, educacionales, ambientales, sociales, familiares, entre otros, que le posibiliten la accesibilidad educativa.

Compartimos el principio básico de Rodbroe y Nafstad, respecto que:

> […] no se puede predecir cuál es la forma correcta de cubrir las necesidades de un individuo y tampoco saber de antemano, de forma precisa, cuánto aprenderá y de qué manera lo hará. Se requiere de una práctica pedagógica exploratoria, la educación a partir de los apoyos y ajustada al diagnóstico, que incluye las áreas de interés del niño, los métodos y acciones pedagógicas, el conocimientos de los principios generales, de las variaciones de los mismos y su aplicación individual (Rodbroe y Nafstad, 1999: 2).

Sustentados en Vigotsky (1993), creemos que es fundamental trabajar en la práctica educativa basada en la zona de desarrollo próximo y por ello, el proceso de alfabetización debe reunir dos premisas básicas: se debe ofrecer los formatos accesibles a partir de desentrañar y decodificar con minuciosidad las formas de comunicación que cada persona necesite y la funcionalidad que le permita actuar con la mayor independencia en referencia a su entorno.

Por ello, la educación de la persona con multidiscapacidad en general y la alfabetización en particular, debe ser considerada una innovación en los saberes profesionales, porque nos interroga la formación profesional recibida y por ello implica un desafío a la creatividad, por la convergencia desde la complejidad, porque las respuestas que se deben ofrecer, provienen desde distintos campos, disciplinas y experiencias.

1.1. ¿QUÉ ES LA ACCESIBILIDAD EDUCATIVA?

Accesibilidad es una referencia de lo accesible:(del lat. "accesibilis") adj. Susceptible de ser alcanzado. *Alcanzable, asequible. Aplicado a lugares, tal que se puede llegar hasta él /…/. Aplicado a nociones, *comprensible. (Moliner, 2014).

Cuando nos referimos a accesibilidad educativa reconocemos entonces, a todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozcan el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación (Moreno, Grzona y Parlanti, 2014).

La accesibilidad educativa para promover la alfabetización, nos compromete a ofrecer los apoyos materiales y personales, sin olvidar todas las vías de entrada de información: visual, auditiva, corporal, etc. y la sustentamos en tres conceptos claves: normalización, funcionalidad y conocimientos teóricos funcionales.

- La normalización: que refiere a condiciones de vida normalizadas según la edad y el contexto cultural (Nirge, 1980).
- La funcionalidad: es decir, la enseñanza de aquello que le sirve para la vida y que se aprende y se enseña en un contexto natural.
- Conocimientos teóricos funcionales: para aquellas personas que no están en condiciones de seguir un currículo tradicional de conocimientos teóricos (Clark, 1992).

Por la conjugación de los mencionados principios, surgen las acciones para promover las destrezas funcionales, en referencia a la significatividad para la vida y que devienen desde los más altos objetivos o simplemente, leer y escribir, si solo fuera posible, palabras fundamentales para desenvolverse en la cotidianeidad. Lo importante es que no limitamos las mayores expectativas, sino que promovemos el desarrollo de las zonas de desarrollo próximo, para lograr la mayor independencia.

No podemos establecer a priori un límite para la enseñanza, ya que la evaluación individual es el punto de partida y la premisa básica, que no debe olvidarse, es que las personas aprenden a lo largo de toda la vida y que siempre resulta necesario ofrecer los entornos más enriquecidos para promover los aprendizajes de calidad, significativos y funcionales.

La funcionalidad se deriva de una priorización que se realiza en conjunto con la familia, a partir de la planificación basada en la persona y el mapa comunicativo. Esto resulta fundamental para posibilitar el aprendizaje y la generalización de las actividades durante de todo el día y en todos los ambientes; lo que redundará, además, en beneficios para la independencia y la autoestima.

Esa significatividad es la que propone el valor que posee el nombre del postre, el cantante o la golosina favorita, antes que palabras y oraciones que siguen un decurso ya establecido, para los niños que se inician en la alfabetización de manera tradicional.

Además, la funcionalidad nos lleva a unificar en las diferentes clases (Música, Educación Física, Actividades de la Vida Diaria, por ejemplo y no solo en Lengua) la lectura y escritura significativas.

Todas las propuestas alfabetizadoras deben respetar los formatos accesibles. El diccionario de Maria Moliner define de la siguiente manera: ―**accesible** (del lat. "accesibilis") adj. Susceptible de ser alcanzado. Alcanzable, asequible. Aplicado a lugares, tal que se puede llegar hasta él. Aplicado a personas, llano o amable. Aplicado a nociones, comprensible‖ (Moliner, 2014).

Este concepto de ―accesible‖ debe constituir un pilar en la alfabetización y sólo puede estar concretado de forma individualizada, porque no existen ―formatos accesibles‖ genéricos. Cada persona con discapacidad debe tener a su alcance formatos individuales, que se deben acordar y establecer en conjunto con los

familiares y profesionales. Esto significa, la utilización de macrotipos (letras ampliadas), Sistema Braille, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), entro otros, es decir, utilizar los propios y específicos del niño o joven.

Los referentes teóricos, identifican el necesario enriquecimiento de los ambientes para ofrecer tanto el contacto casual, como el sistemático y el de experiencias alfabetizadoras específicas en el entorno y con los pares, ya que las diferentes circunstancias personales y familiares ofrecen reducidas oportunidades en todo tipo de las actividades de pre lectura y pre escritura a las que cualquier niño accede de manera espontánea.

Por ello, los ambientes enriquecidos deben encontrarse de manera cotidiana, ya que los contextos normalizados poseen muchos disparadores relacionados con la alfabetización, pero fundamentalmente desde lo visual, que justamente puede ser uno de los sentidos que con mayor frecuencia presenta deficiencia en niños y jóvenes con discapacidades múltiples.

Nos centraremos en las orientaciones para los estudiantes que ofrecen desafíos complejos frente al currículum tradicional.

2. LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y LA ALFABETIZACIÓN INTEGRAL/GLOBAL

Desde similares posicionamientos, Leech (2014) y Eichinger, J., *et al* (2008) mencionan alfabetización temprana y alfabetización integral/global para sustentar el enriquecimiento del ambiente en niños y jóvenes con multidiscapacidad y sordoceguera.

La Alfabetización temprana para estudiantes con Multidiscapacidad o Sordoceguera, es promovida por Leech (2014), quien refiere que la antigua definición de lectura y escritura, como la habilidad de leer y escribir, resulta limitante para muchos estudiantes y por eso, menciona como relevante a la ―pericia‖ para comprender y utilizar tanto lenguaje escrito como lenguaje hablado.

Por ello, la autora identifica a la alfabetización temprana como un proceso integrado que se desarrolla desde el momento del nacimiento y por ello, sugiere facilitar los contextos significativos y ofrecer desde las primeras etapas de vida:

- Ambientes enriquecidos desde lo visual, lo táctil, la lengua de señas, entre otros.
- Etiquetas en los elementos y objetos personales (en Sistema Braille, con imágenes con señas, ente otros).
- Cercanía con el pizarrón, el rotafolio, los cuentos, entre otros, ya que deben encontrarse disponibles y al alcance de las manos.

- Experiencias en el aula y en la biblioteca para contactarse con libros y cuentos motivadores (que previamente se han comprado o elaborado de manera artesanal).
- Libros accesibles: modificando el texto y/o los contrastes, ampliando el tamaño de las letras, agregando el texto en Sistema Braille, incorporando objetos y/o figuras tridimensionales o bidimensionales, garantizando hojas con suficiente grosor para que se puedan manipular con facilidad, plastificándolas (para los casos en que se las llevan a la boca o las babean), ofrecer versiones de textos y cuentos en MP 4 o CD, por ejemplo.

Eichinger, J., *et. al*. (2008) destacan a la alfabetización integral/global, debido a que los niños y jóvenes con multidiscapacidad y sordoceguera poseen menores oportunidades de tener a su alcance el entorno visual impreso, información gráfica y pictórica y en muchos casos, acotadas habilidades para hacer preguntas o responderlas.

Esta alfabetización integral/Global implica aumentar las oportunidades para:

- Estar en permanente contacto con etiquetas en los elementos del aula: una palabra en braille y/o impresa (en negro), también con representación de signos y/o una representación de dibujo.
- Disponer de libros ilustrados y con información táctil apropiada (por ejemplo, hechos con materiales reales o con partes de objetos); con imágenes ampliadas y con fondos contrastantes y sin muchos detalles; complementar los formatos visuales con las historias grabadas en audio y que se pueda escuchar con audífonos,
- Que el niño con discapacidad auditiva disponga de un lugar preferencial para estar más cerca del docente y ver su cara.
- Escuchar a un compañero cuando lee una historia y luego que pueda narrar a través de imágenes secuenciadas y/o que pueda comentar sobre su día también por ese medio.
- Que pueda participar de todas las actividades y en especial, de la hora del cuento o de la lectura, utilizando dispositivos de SAAC (por ejemplo, cintas pregrabadas o mensajes pregrabados para preguntar o responder).
- Que los estudiantes de más edad, realicen actividades de escritura que pueden abarcar desde el desarrollo de una lista de compras en imágenes, a hacer un árbol de teléfono de amigos.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de síntesis… la alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad que ofrecen desafíos complejos frente al currículum tradicional, tal como lo hemos presentado previamente y sustentados en Vigotsky (1993), debe ser mediada por medio de una práctica educativa basada en la zona de desarrollo próximo y por ello,

debe reunir premisas básicas:

- Formatos accesibles que surgen del análisis minucioso de los sistemas y las formas de comunicación que cada persona necesite.
- Funcionalidad que le permita actuar con la mayor independencia en referencia a su entorno.
- Ambientes enriquecidos y las estrategias didácticas que promuevan la igualdad de oportunidades para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento.

Las precedentes propuestas, lejos de ser consideradas como limitantes, constituyen el enriquecimiento curricular acorde a los apoyos que garantizan el acceso en condiciones de equidad, porque se particularizan y enriquecen los ambientes para cada niño o joven.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLARK, M. J. (1992). Conocimientos teóricos funcionales. En *Guía Perkins de Actividades y Recursos*. Marianne Riggio (Coord.). Escuela Perkins para Ciegos: Watertown, Massachusett

EICHINGER, J., Downing, J.E., Hicks, S. y Snell, M. (2008). *Including Student with Severe and Multiple Disbilities in Typical Classrooms.* Baltimore: Paul Brookes Publishing.

GRZONA, M. A. (2010). *La comunicación expresiva de niños con multidiscapacidad sin lenguaje verbal.* Jaén: España. Tesis doctoral sin publicar.

LEECH, D. (2014). Alfabetización temprana para estudiantes con multidiscapacidad o sordoceguera. Perkins Webcast (vídeo en internet) Perkins School for the Blind. Traducción Beatriz Zoppi (Rca. Argentina) [en línea]. http://www.perkinsla.org/blog-details.php?id=29&seccion=biblio; https://www.youtube.com/watch?v=u3bL99iEhcM. [Consultado: 12 de agosto, 2014].

MATA, S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe. MOLINER, M. (2014). Diccionario on line. [en línea]. http://www.diclib.com/cgibin/d.cgi?p=accesible&page=search&l=es&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff_examples=1&category=cat4#.VHeMKtKG-j8. [Consultado: 15 de agosto, 2014].

NIRGE, B. (1980). *The normalisation principle*, en R. J. Flynn y K. E. Nitsch (Eds.). Normalisation, Integration and Community Services, Baltimore, University Park Press.

MORENO, A. N., GRZONA, M. A, y PARLANTI, S. (2014). *La educación superior en condiciones de equidad para garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad*. Ponencia presentada en el I Congreso Regional de Educación e Inclusión. Realizado en el Instituto de Educación Superior 9-009 Tupungato. 8 de agosto de 2014.

RODBROE, I. y NAFSTAD, A. (1999). *Construyendo juntos la comunicación*. Aalborgskolen, Dinamarca; Skadalen Centre, Noruega, NUD, Dinamarca. [en línea]. http://www.asocide.org/publicaciones/documentos/comunicacion/05.construyendo%20juntos%20la%20comunicacin.doc [Consultado: 15 de abril, 2009].

TAMARIT, J. (1999). El alumno con necesidades de apoyo generalizado. Definición de personas con retraso mental con necesidades de apoyo generalizado: Tamarit, J., León, E. Lozano, M., Botija, A., Pérez, E., Monje, E. y Vega, B. Madrid FADEM (1997) manuscrito sin publicar). En Marchessi C., Coll, C. y Palacios, J. (1999) *Desarrollo Psicológico y Ecuación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Segunda edición. Madrid: Alianza.

VIGOTSKY, L. S. (1993). *Obras escogidas II*. España: Visor.

ENSEÑANZA INCLUSIVA DE COMPETENCIAS ESCRITORAS INTERCULTURALES

Rosario Arroyo González[1]

Resumen. Este capítulo relaciona los fines de la educación inclusiva e intercultural con las necesidades de las sociedades globales actuales, para fundamentar la enseñanza de la competencia comunicativa del ser humano. El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal es una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) de forma integrada en cualquier lengua y contexto. El Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) para la enseñanza de la competencia escritora es coherente con el modelo anterior, pero se focaliza en la enseñanza de la competencia escrita usando, de forma simultánea, diferentes lenguas en contextos virtuales de aprendizaje. Se destaca, así, una prometedora línea de investigación que ya está dando importantes resultados.

Palabras clave: competencia comunicativa, modelo didáctico, multilingüismo, competencias en medios de comunicación de masas, inclusión, interculturalidad

INCLUSIVE TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE WRITERS

Abstract. This chapter relates the purpose of inclusive and intercultural education with the needs of current global society, to support the teaching of humans communicative competence. The Integrated Pedagogical Model of Communicative Verbal Competence is a proposal for teaching oral and written communicative competence (reading and writing) in an integrated way and in any language and context. The Sharing, Creative and Technological Model (CCT) for teaching the writing competence is consistent with the previous model, but focuses on the teaching of writing skills, using, simultaneously, different languages in virtual learning environments. It is thus highlighted a promising line of research which is already giving significant results.

Key words: Communicative competence, teaching model, multilingualism competencies mass media, inclusion, multiculturalism

[1] Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. E-mail: rarroyo@ugr.es

INTRODUCCIÓN

El enfoque teórico en el que se sitúa este capítulo es un enfoque inclusivo e intercultural, con una preocupación central: el desarrollo integral del ser humano para el cambio de la sociedad hacia metas de progreso social compartido. Además, la inclusión intercultural asume el reto de profundizar en la idiosincrasia de los sujetos para diseñar modelos de enseñanza que eviten el fracaso en el aprendizaje de competencias comunicativas básicas. Por lo tanto, desde el enfoque inclusivo e intercultural se propone una acción didáctica concreta, adaptable a las diferentes características y circunstancias de aprendizaje de cada estudiante. Ahora, más que nunca, esta particularización o individualización de la enseñanza se hace más imprescindible, con el fin de lograr la participación tecnológica y multilingüe de cada ciudadano.

De lo dicho se deduce que el tipo de sociedad a quién se dirige el modelo pedagógico y didáctico que se presenta en este capítulo, es la sociedad tecnologizada y multicultural del conocimiento, cuyo rasgo más definitoria es la diversidad cultural (por ende, la diversidad lingüística), promovida por las iniciativas político-educativas europeas e internacionales, junto con el uso y manejo de la tecnologías de la comunicación y la información[2].

Surge, sin embargo, una pregunta: ¿por qué este interés por la enseñanza de la comunicación escrita?

Sin duda, en la cultura occidental y en sus sociedades, no es posible pensar en un desarrollo humano sin la enseñanza de competencias comunicativas escrita. Esto es así, porque el lenguaje escrito es instrumento para el acceso a la información y al conocimiento; y cómplice del desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, no se pueden olvidar las conexiones de la escritura con el lenguaje oral y la lectura, como competencias comunicativas básicas para la interacción social y profesional. Se puede comprobar que el lenguaje escrito es el medio más frecuente de interacción social cuando se usan las tecnologías digitales y, por otra parte, en estos soportes se ofrece la oportunidad de interaccionar de forma multilingüe, que es el modo más eficaz de atender la diversidad cultural. La escritura, por lo tanto, es la competencia comunicativa más globalizada en el momento actual (Prestin, 2008).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el rasgo que define el contexto social y político de la escritura en las sociedades actuales del conocimiento es una apuesta continuada por la revolución tecnológica que ha aumentado, considerablemente, la necesidad de dominar las operaciones del lenguaje escrito en diferentes lenguas, todo ello con la finalidad de facilitar, a cualquier ciudadano, el acceso al mundo laboral e

[2] Véase la Declaración Universal de la Diversidad de Culturas, adoptada por la 31 Sesión de la Conferencia General de la UNESCO General en Paris, el 2 de Noviembre del 2001 y la Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo, del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por el que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

institucional. Por lo tanto, la enseñanza de competencias comunicativas verbales, y especialmente escritas, en contextos virtuales/multilingües es una necesidad educativa básica para la inclusión de todos (Arroyo, Gervilla y Salvador, 2011). En definitiva, la enseñanza de la escritura es unos de los índices esenciales que determinan la excelencia de los sistemas educativos actuales.

En conclusión, la gran novedad del modelo pedagógico y didáctico, presentado en este capítulo, es que trata de desarrollar, a todo sujeto, de una forma integral (atendiendo a todas sus dimensiones, tales como la afectiva, la social, la cognitiva y la psicomotora), en competencias comunicativas básicas para la participación social e incorporación al mundo laboral. Estas competencias son: a) comunicación verbal multilingüe, especialmente escrita; b) competencias tecnológicas en contextos virtuales y c) competencias actitudinales: captación de valores interculturales (Arroyo, 2004). Para fundamentar este modelo pedagógico-didáctico es necesario presentar un modelo explicativo de las competencias que hacen posible este tipo de comunicación, verbal, escrita, multilingüe, tecnológica e intercultural.

1. RASGOS DEFINITORIOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA VERBAL ESCRITA PARA SU ENSEÑANZA

No se puede identificar la competencia comunicativa verbal escrita si no se pone en relación con el concepto `competencia comunicativa´. Competencia es la operación, habilidad y/o estrategia inferida que produce una actuación concreta en el futuro y que se evalúa con criterios de eficiencia y oportunidad (Rickheit, Strohner y Vorwerg, 2008). La competencia comunicativa está siempre influenciada por factores cognitivos y sociales, y cuando se trata de competencias comunicativas verbales no se pueden olvidar los factores lingüísticos. Es decir, la competencia comunicativa verbal siempre se focaliza en una conducta simbólica eficiente y oportuna (según reglas gramáticas y culturales) y en un contexto de relación interpersonal, por lo tanto, dicha conducta siempre está orientada hacia un auditorio o audiencia con la que se comparte objetivos esenciales y secundarios.

Como se ha argumentado en al apartado anterior, un modelo inclusivo de la competencia comunicativa verbal es siempre un modelo intercultural, es decir: explicativo del acto comunicativo humano, entendido como interacciones personales en diversidad de contextos culturales que despliega operaciones lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales. Es, además, esta competencia comunicativa la que hace posible la adaptación de los diferentes esquemas culturales. Por lo que la competencia comunicativa verbal intercultural, en el mundo actual, es multilingüe, es decir, con la peculiaridad añadida de funcionar con diferentes lenguas de forma simultánea.

Por lo tanto, la enseñanza de la competencia escrita exige la inclusión de la creciente diversidad lingüística, y su uso en las tecnologías digitalizadas, como fuente de ventajas y riqueza para todos. Sin embargo, esta opción sociopolítica puede plantear

problemas si no se acompaña de modelos pedagógicos y didácticos adecuados. Por ejemplo, esta opción multilingüe y tecnológica en la enseñanza de la competencia escritora, puede, agravar el déficit de comunicación entre personas con diferentes oportunidades de aprendizaje y acentuar las desigualdades sociales. Esta es la razón de que, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, el principal objetivo de la enseñanza sea aumentar la conciencia de las oportunidades que ofrecen la diversidad lingüística en contextos virtuales de aprendizaje y, así, fomentar la supresión de obstáculos de la era digital. Todo ello con la finalidad de facilitar el diálogo intercultural e inclusivo. Para ello se requiere un esfuerzo concertado que garantice la integración del multilingüismo y la accesibilidad de las tecnologías digitales en todos los ámbitos políticos, productivos, sociales y educativos.

La competencia comunicativa verbal, orientada por los objetivos de inclusión intercultural descritos, se ha de contemplar, siempre, desde:

- una doble perspectiva: oral-escrita
- una doble dimensión: comprensivo-expresiva
- las operaciones, habilidades y estrategias comunes en cualquier lengua.

Pero ¿en qué consiste, concretamente, la competencia comunicativa verbal escrita?

La escritura es una competencia comunicativa que converge con la competencia comunicativa oral. El lenguaje oral y escrito, siempre es una conducta intencional, por esto, es el modo de comunicación humana más específico. "En el lenguaje oral los procesos de habla y escucha se basan en objetivos que operan a distintos niveles de abstracción" (Holtgraves, 2008:207). Como se verá, en esto coincide con el lenguaje escrito, por lo que comparten operaciones que pueden ser usadas para un mismo fin.

Además, la competencia comunicativa escrita asume, también, funciones propias que le son dadas por su naturaleza, esto es: la permanencia en el espacio y en el tiempo. En otras palabras, el lenguaje escrito se libera del contexto inmediato en el que el discurso oral se desarrolla, donde tienen lugar las conductas no verbales. Esto hace que las habilidades para leer y escribir sean particularmente aptas para el desarrollo cognitivo abstracto y reflexivo (Molitor-Lübbert, 2002), mediante la estructuración y reestructuración de las ideas y conceptos (Bourque y Adams, 2010), hasta límites insospechados. En síntesis, ejercitando la comunicación escrita el ser humano:

a) Aprende a expresar ideas de forma cada vez más abstractas
b) Establecen relaciones lógicas
c) Desarrollan habilidades de razonamiento y de evaluación crítica.
d) Extiende la capacidad creativa

Indudablemente, todo esto incide, a su vez, en la optimización de la competencia comunicativa verbal oral. Por lo que se puede asegurar que la inteligencia humana camina y se desarrolla, paralelamente, al uso y dominio de la comunicación escrita verbal, tras desprenderse de los conceptos e ideas psicomotrices concretas, cuando adquiere el lenguaje verbal oral.

En definitiva, cuatro características básicas marcan las diferencias entre la competencia verbal oral y la competencia escritora:

- La creación de una secuencia coherente de conceptos e ideas jerarquizadas, conexionadas que hacen el discurso consistente con los propósitos del escritor
- La presentación de conceptos e ideas en frases que deben ser cuidadosamente explícitas y claras para suplir la ausencia de los elementos no verbales y reducir la información implícita.
- La elección de las palabras y su modificación a partir de un rico vocabulario gráfico que dan color al discurso, refinan su significado y son las más apropiadas para comunicarse con una audiencia.
- La habilidad para unir y conectar ideas y conceptos que se van combinando en secuencias de proposiciones, párrafos, apartados, capítulos... en una gran variedad de formas, elaborando un discurso preciso, variado, sorprendente; es decir efectivo en sus fines y atractivo para la audiencia.

Estas características diferenciales y las operaciones, habilidades y estrategias para ejecutarlas necesitan ser enseñadas a través de tres procedimientos didácticos básicos:

- Experimentando la lectura, la cual es el principal recurso de conocimiento del lenguaje escrito
- Ejercitando el lenguaje oral: contando, repitiendo y explicando la secuencia de ideas, de forma parecida a como se hace en la escritura
- Construyendo textos bajo la orientación de escritores expertos, que muestren cómo se estructura un texto, como se puntúa, cómo se unen las sentencias, cómo se elige el vocabulario apropiado, como se da significado preciso y explícito al texto…

Establecidas, las líneas básicas para la enseñanza de la competencia escrita en cualquier lengua, los siguientes apartados describirán, con más detalle, el modelo pedagógico y didáctico que promueve dicha enseñanza.

2. LA ENSEÑANZA INTEGRADA DEL LENGUAJE VERBAL

El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, es un modelo que:

- Ofrece un punto de partida para que el sujeto comprenda en qué consiste la competencia comunicativa, en sus modalidades oral y escrita.
- Promueve el debate sobre todos los aspectos comunes en el desarrollo de la competencia comunicativa, en cualquier lengua.
- Inspira los principios didácticos y estrategias que deberán guiar la enseñanza de la competencia comunicativa, en diferentes lenguas de forma simultánea y en diferentes contextos comunicativos.

Esta propuesta pedagógica es coherente con la consideración de la competencia comunicativa verbal desde una perspectiva holística (Arroyo y Gallego, 1999), en la que la competencia comunicativa oral y la competencia comunicativa escrita (lectura y escritura) constituyen el eje vertebrador de los procesos interculturales de inclusión para la promoción social. Por lo tanto, un modelo pedagógico de la competencia comunicativa verbal describe las operaciones, habilidades y/o estrategias que cada individuo debe aprender para aplicarlas, en cualquier contexto comunicativo lingüístico en el que se desenvuelve el sujeto; y para los contextos a los que aspira.

Así pues, El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal diseña situaciones didácticas para el uso del lenguaje verbal con una intención inclusiva e intercultural, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como, las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad global actual. Este diseño, además, potencian la integración de competencias comunicativas orales y escritas,

Sin duda, dentro de este modelo, los contenidos más apropiados para lograr esta finalidad son los siguientes:

I. Operaciones estrategias gramaticales, cognitivas y metacognitivas comunes en diferentes lenguas.
II. Habilidades lingüísticas específicas en diferentes lenguas.
III. Situaciones comunicativas diversas en las diferentes culturas y los significados que se comparten.

Coherente con la finalidad explicitada y los contenidos seleccionados, la metodología del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal se apoya en cuatro principios básicos:

1) La enseñanza significativa, que conecta con las experiencias previas lingüístico-comunicativas de los sujetos.
2) La enseñanza funcional de diferentes lenguas para la vida en las sociedades tecnologizadas.
3) La enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, se hace responsable de los conocimientos que se elaboran.
4) La enseñanza reflexiva que permite el desarrollo autónomo del lenguaje y las elecciones de los propios aprendizajes. Todo ello para configurar una identidad

cultural, un modelo de relación y una forma de participación social totalmente personal.

Se pueden identificar tres fases metodológicas fundamentales que activan los principios pedagógicos mencionados:

Fase I. La comprensión lectora cultural y social, que emerge del texto multilingüe, o el discurso, y lo determina.

Fase II. La expresión oral de las intenciones de los discursos o textos.

Fase III. La producción de discursos orales y escritos, utilizando nuevas tecnologías y diferentes lenguas.

Todas estas fases permiten la incorporación de recursos tecnológicos para hacer uso de las posibilidades que ofrecen en cuanto a la búsqueda, la producción, almacenaje, búsqueda y difusión de la información.

Evaluar para lograr la excelencia del proceso de enseñanza es una condición indispensable de todo modelo pedagógico. La evaluación ha de entenderse como un subproceso didáctico que permite adaptar la enseñanza diseñada a las características de los sujetos en el acceso a las competencias deseadas.

Desde esta perspectiva, la evaluación en el modelo propuesto, habría de realizarse en tres dimensiones:

- Evaluación del modelo pedagógico en base a los análisis objetivos, realizados sobre aspectos, tales como, adecuación, coherencia, flexibilidad, funcionalidad y posibilidad de realización de dicho modelo en un contexto concreto para unos estudiantes concretos.
- Evaluación de la implementación del modelo pedagógico, identificando problemas y conflictos, para ajustar la ayuda pedagógica diseñada a las necesidades de cada estudiante y elaborar las adaptaciones curriculares oportunas.
- Evaluación de los efectos que, dicho modelo pedagógico adaptado, tiene sobre el aprendizaje de competencias comunicativas en los estudiantes. Esta última dimensión de la evaluación permitirá conocer el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje real de los estudiantes, en los siguientes ámbitos:
    a. actitudes interculturales
    b. competencias lingüístico-cognitivas, metacognitivas y socioculturales en diferentes lenguas
    c. competencias tecnológicas
    d. motivación hacia el lenguaje escrito

Enmarcado en este modelo pedagógico, los siguiente apartado se centrará en definir la competencia comunicativa verbal escrita: a) desde una doble dimensión: compresión lectora-expresión escrita; c) desde la perspectiva integrada con la competencia comunicativa oral; y c) desde su enseñanza, simultaneando el uso de diferentes lenguas y recursos tecnológicos.

En conclusión, la preocupación analítica-didáctica de los siguientes apartados será presentar las operaciones, habilidades, y/o estrategias lingüístico-cognitivas, metacognitivas y socioculturales que define la competencia comunicativa verbal escrita, pero sin perder la visión holística del Modelo Pedagógico Integrado en el que se enmarca.

3. LA COMPETENCIA LECTORA INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, la compresión lectora ocupa la primera fase metodológica para la enseñanza de la competencia comunicativa escrita. Sin embargo, no se puede abordar la enseñanza de esta competencia sin conocer su naturaleza y rasgos definitorios.

La competencia lectora es, básicamente, interacción de habilidades, operaciones y estrategias (Arroyo, 1998). Esto es así porque:

En primer lugar, se da una interacción entre el lector y el texto. Este tipo de interacción se desarrolla en las tres fases que despliega la competencia lectora: fase de preparación, fase de desarrollo y fase final.

En segundo lugar, sucede otro tipo de interacción en cada una de estas fases, donde el lector activa las tres operaciones lectoras específicas: la decodificación, la comprensión y la metacomprensión lectora. Para llevar a buen fin cada una de estas operaciones, el lector pone en funcionamiento una serie de habilidades y estrategias lingüísticas-cognitivas, que entran en relación dialógica con las características del texto. Decir pues, que la lectura es un proceso interactivo significa, además, que los procesos específicos de la lectura: conciencia fonológica, comprensión lectora y metacomprensión (Niemi, 2008) no siguen un orden secuencial en el acto lector, sino que se dan de forma simultánea, apoyándose unos en otros, para hacer más eficaz la lectura, es decir, para lograr los objetivos marcados por el lector.

En tercer lugar, en la lectura interaccionan los dos hemisferios cerebrales, esto es así, porque las habilidades sensoriales, visuales-auditivos, táctiles o cinestésicas, necesarias en la decodificación lectora dependen, fundamentalmente, del hemisferio derecho (Leppänen et al, 1999). Este, también se responsabiliza de agrupar los grafemas y asociarlos a los fonemas. A medida que estos análisis y asociaciones se automatizan, comienza a intervenir el hemisferio izquierdo para la elaboración de conceptos y extraer significados de las palabras, frases, párrafos, apartados, capítulos... relacionándolos con conceptos previamente aprendidos. Los dos hemisferios cerebrales, pues, intervienen de forma interactiva, optimizando mutuamente su funcionamiento: el hemisferio derecho automatiza los procesos de codificación y el hemisferio izquierdo amplía la complejidad de sus operaciones y mejora la comprensión y metacomprensión del texto, que, a su vez,

va a rentabilizar al máximo los procesos de codificación.

Pero además de estas interacciones, la compresión lectora exige el conocimiento de un nuevo código de comunicación humana en el que inciden variables, no sólo lingüísticas y cognitivas sino, también, culturales. Es decir se puede asegurar que:

- Las diferencias culturales inciden en la compresión de la lengua escrita
- La competencia lectora se desarrolla en un contexto social determinado que afecta a su adquisición, desarrollo y uso.

Por lo tanto, el contexto sociocultural es el cuarto nivel de interacción en el despliegue de la competencia lectora. Esto tiene importantes implicaciones de carácter inclusivo e intercultural ya que no se podrá hacer una enseñanza coherente que no contemple esta interacción contextual del lector con el texto para optimizar su comprensión lectora.

En definitiva, el desarrollo de la competencia lectora, entendida ésta como: a) la capacidad para activar una secuencia de operaciones interactivas, b) que se actualizan con finalidad inclusiva-intercultural y c) en continua interacción con procesos de expresión escritores y de expresión-compresión oral; persigue los siguientes niveles de compresión del texto:

1. La compresión literal. Supone acceder al significado del texto relacionándolo con las experiencias socio-culturales propias.
2. La compresión interpretativa. Implica la participación del lector haciendo inferencia de significado, formulando abstracciones, estableciendo diferenciaciones, llegando a conclusiones en integrando datos.
3. La compresión crítica o evaluativa. Incluye la formación de juicios de valor sobre la fiabilidad y validez de la información del texto, su adecuación y autenticidad, el análisis de las intenciones del autor y la expresión de conclusiones alternativas.
4. La aplicación de la información para resolver problemas reales y construir los propios discursos orales y/o escritos.

Alcanzar estos niveles de competencia en comprensión lectora exige el dominio de una serie de estrategias, tales como:

1. Decodificación lectora: consiste en la habilidad de traducir signos escritos en significados, bien pronunciando oral o mentalmente la palabra (vía fonológica), bien usando directamente el léxico escrito (vía ideográfico), es decir, la lectura implica, siempre, un análisis perceptivo de estímulos visuales (Coltheart, 2005).
2. Comprensión del texto (Kintsch y Rawson, 2005). Para ello se aplican cuatro operaciones básicas: a) la inferencia; b) la predicción; c) la formulación de hipótesis y d) el uso amplio del contexto para extraer significado. Esto permite al lector elaborar un modelo mental del texto (Jonson- Laird, 1989).

Por último, en el desarrollo de la competencia lectora no se puede olvidar la necesidad de que el lector tome conciencia de las operaciones mencionadas con la finalidad de controlar y auto-regular los procesos implicados. Se tratan pues, de ejecutar estrategias metacognitivas que permitan al lector obtener el nivel de comprensión, de acuerdo con los objetivos marcados. Para ello el lector tiene que tomar conciencia de los propósitos de la lectura. Además, por un lado, tiene que indagar en la propia experiencia respecto al contenido del texto y, por otro, modificar las habilidades y operaciones lectoras, activadas para lograr el propósito. Son también estrategias metacognitivas lectoras descubrir y describir la forma del texto y su estructura lógica para: a) la rápida detección de la información relevante, ayudándose de claves semánticas y sintácticas; y b) la evaluación de la coherencia del discurso.

En definitiva, la competencia lectora, en cualquier lengua, es una competencia específica que se despliega activando todas las operaciones y estrategias mencionadas en este apartado. Es por lo tanto, se trata una competencia compleja que debe ser enseñada haciendo uso del lenguaje oral y de forma integrada con la producción escrita.

La relación entre la lectura y la escritura se define en términos de coordinación y cooperación. En este sentido el texto es considerado como un estructura de comunicación entre un escritor y el lector, análogo a como ocurre en la comunicación oral. Al respecto, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ofrecen un importante campo de investigación porque en grupos de chat, listas de e-mails, foros, wiky, blog... la comunicación escrita coincide con reciprocidad y, en muchas ocasiones, con inmediatez temporal. Sin duda el análisis de la comunicación mediada por el ordenador, promete nuevas pautas en la escritura y la lectura y sus conexiones con la comunicación oral y la competencia tecnológica (Perrin y Ehrensberger-Dow, 2008).

El siguiente apartado se centrará en las operaciones, habilidades y estrategias que se despliegan en el desarrollo de la expresión escrita, sin perder la perspectiva integrada del lenguaje, multilingüe en los mass media.

4. LA COMPETENCIA ESCRITORA INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, la expresión escritora ocupa la tercera fase metodológica para la enseñanza del lenguaje escrito. La producción de textos escritos, es una competencia especifica cuyo aprendizaje es inseparable de la competencia lectora (Myhill y Fisher, 2010), por ello su enseñanza es simultánea, en cualquier lengua.

Pero, además, tal y como ocurre en la competencia lectora, las operaciones y estrategias para la composición de textos escritos, son comunes en todas las lenguas. Por esto tiene pleno sentido didáctico enseñar de forma simultánea la escritura de

diferentes lenguas. Al menos, de aquellas lenguas que forma parte de la experiencia inmediata y futura de los estudiantes. Es decir, se debería enseñar aquellas lenguas que conforman la base de la identidad cultural del sujeto y aquellas otras que les permitirán ampliar sus contextos comunicativos sociales y profesionales próximos y lejanos.

En definitiva, la decisión sobre qué tipo de lengua enseñar, es una cuestión de selección del contenido más apropiado para el logro de los objetivos específicos, marcados en cada proceso didáctico. Decisión que, sin duda, siempre debe ser responsabilidad del profesional de la enseñanza, tras un proceso de negociación (y/o evaluación) con el estudiante y la comunidad educativa, sin olvidar las exigencias de las sociedades actuales, en vista a su inclusión en un modo intercultural.

Por lo tanto, este apartado presentará cuáles son esas operaciones y estrategias básicas universales que permiten la producción de textos escritos en cualquier lengua (Bazerman, 2008), sin prestar atención, ni al tipo de lengua concreto que se podría, o no, enseñar (que es una decisión de autonomía profesional en las condiciones señaladas); ni a las diferencias que pueden presentar unas lenguas con respecto a otras. Estas son habilidades gramaticales específicas de carácter gráfico, morfosintáctico y léxico, tratadas, ampliamente, en los modelos de enseñanza de la lecto-escritura de cada lengua (Niemi, 2008).

Dentro del Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo y et. al, 2007, Arroyo, Bear, Olivetti, Balpinar y Silva, 2009; Arroyo, 2009; Arroyo y Hunt, 2011), en la composición escrita se activan operaciones, habilidades y estrategias de carácter cognitivo-lingüístico, metacognitivo-afectivos y sociocultural (ver Tabla 1):

1.- En primer lugar se identifican operaciones lingüístico-cognitivas de planificación, transcripción y revisión de la escritura. La planificación y revisión incluye estrategias, tales como, generar el contenido, atender a las demandas de la audiencia, organizar el texto, platearse objetivos, modificar el texto para adaptarlo a lo planificado, etc. Por su parte, la transcripción supone la utilización de un léxico y una sintaxis escrita concreta. En la transcripción todas las operaciones cognitivas y metacognitivas interaccionan con las habilidades lingüísticos-grafomotoras para producir un texto escrito (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Bear, Myhill, Nystrand, Riley, 2008, Salvador, 2008)

2.- En segundo lugar el escritor despliega operaciones metacognitivas, tales como elaborar una ―teoría de las tareas‖ y una ―teoría del texto‖ (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). Esto supone, por un lado, tener una idea clara y distinta de las posibles finalidades e intenciones del texto que se va a escribir y de cómo éstas condicionan la forma, contenido y estructura del texto. Y por otro lado, supone poseer un amplio conocimiento metatextual de la micro y macroestructura del texto. Otra operación, puramente metacognitiva, es la autorregulación (Harris, Graham, Mason y Saddler, 2002, Fidalgo, Arias-Gundín, García, y Torrance, 2010) de los procesos escritores, es decir, selección y aplicación reflexionada de estrategias, para lograr escribir un buen texto (Graham y Harris, 2005a, 2005b, Graham y Perin, 2007).

3.- También se destacan las operaciones metacognitivas de carácter afectivo. Las más interesantes son: a) la creatividad para aplicar estrategias propias (Cowan, 2010) que permite a los escritores concentrarse y percibirse competentes en el desarrollo de sus procesos escritores, b) el autocontrol de las emociones; y c) la motivación hacia las escritura. Estas competencias están relacionadas con estados emotivos que, en definitiva, condicionan la percepción de la autoeficacia escritora (Kemner, 2010; Featonby, 2012).

4.- Se destacan, además, las operaciones socioculturales (Nystrand, 2006, Prior, 2006) en la escritura, es decir factores sociopolíticos, comunitarios-profesionales y de identidad cultural que inciden sobre la escritura. Las operaciones socioculturales determinan las preferencias sobre géneros, estilos lingüísticos, idiomas, usos de la escritura, temas de interés, valores expresados, soportes utilizados, etc.

Competencia escritora en el Modelo Metasociocognitivo		
	Operaciones, habilidades y/o estrategias	
PROCEDIMENTALES DECLARATIVAS	Planificación	Auditorio
		Objetivos
		Génesis de ideas
		Selección de ideas
		Ordenación de ideas
		Fuentes de ideas (dónde busco)
		Registro de ideas
	Transcripción	Sentido gramatical
		Progresión de las ideas y coherencia textual
		Vocabulario
		Selección léxica
		Ortografía y grafía
		Soportes (sobre que escribo)
	Revisión	Adecuación del texto a lo planificado
		Modificación de la estructura y léxico de la oración
		Cambios para lograr unidad global y estilo en el texto
		Modificaciones de puntuación, ortografía y grafía
		Revisión por otros
		Revisión por uno mismo
CONDICIONALES	Teoría de la tareas	Funciones socioculturales del texto (para qué escribir como exigencia social)
		Características socioculturales y lingüísticas del auditorio
		Relación entre las funciones y el auditorio; y la forma, el contenido, la estructura , el código lingüístico y el soporte del
		Estrategias para escribir buenos textos (las conozco)
	Teoría del texto	Relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, forma) y el código lingüístico
		Relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, estructura, forma) y el tipo de soporte
		Relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, forma) y el tipo de estructura
		Clasificación de los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad
	Autorregulación	Selección de estrategias (las elijo) según las características del texto (objetivos, contendido, forma, estructura, soporte, código lingüístico)
		Autoinstrucciones en el proceso escritor
		Reflexión sobre las propias competencias escritoras

AFECTIVAS	Autocontrol	Selección de sentimientos adecuados al tipo texto (objetivos, contendido, estructura, forma, código lingüístico y soporte)
		Concentración
	Motivación	Recursos humanos y materiales en la escritura (apoyos en el proceso escritor)
		Autoconcepto en las tareas de la escritura
	Creatividad	Expresión de valores en la escritura
		Estrategias propias de escritura (estrategias concretas que aplico)
		Estilos de expresión escrita propios
SOCIOCULTURALES	Sociales-políticas	Condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos)
		Funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad)
	Comunitarias-profesionales	Usos cotidianos y/o profesionales de la escritura (cuándo y dónde escribo)
		Intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás)
		Códigos lingüísticos utilizadas en los usos cotidianos de la propia escritura
		Estrategias colaborativas en la construcción de los propios textos
	Identidad	Experiencias o ideas expresadas en los propios escritos
		Domino de la lengua escrita materna
		Intereses propios en los uso de la escritura (mis escritos me sirven a mi)

Tabla 1. Competencia escritora en el Modelo Metasociocognitivo. Fuente: *elaboración propia*

En conclusión, Modelo Didáctico Metasociocognitivo de la Escritura identifica cuatro tipos de operaciones escritoras que posibilitan el desarrollo escritor de cualquier lengua. Estas son:

a) *Procedimentales-declarativas*, que incluye las operaciones básicas cognitivas y lingüísticas comunes y específicas de cada idioma como resultado de una toma de conciencia sobre la propia escritura.
b) *Condicionales*, esto es, operaciones puramente metacognitivas que exigen habilidades de reflexión sobre la propia estructura del texto, en interrelación con el sistema simbólico utilizado y con las finalidades del escrito
c) *Preceptivo-afectivas*, es decir, operaciones que permiten controlar y utilizar, de forma adecuada, el potencial anímico del sujeto para generar textos que sean auténtico vehículo de comunicación de valores comunes y personales; así como de desarrollo personal.
d) *Socioculturales*. Son operaciones que determinan social, cultural y políticamente la elección de estrategias, temas, códigos gramaticales y recursos, en la composición del texto.

5. UN MODELO DIDÁCTICO INCLUSIVO-INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA ESCRITORA

El Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) (Arroyo, 2008, 2009, Arroyo y Hunt, 2010) para la enseñanza de la competencia escritora (ver Figura 1), se basa y promueve su función comunicativa y de construcción reflexiva del conocimiento.

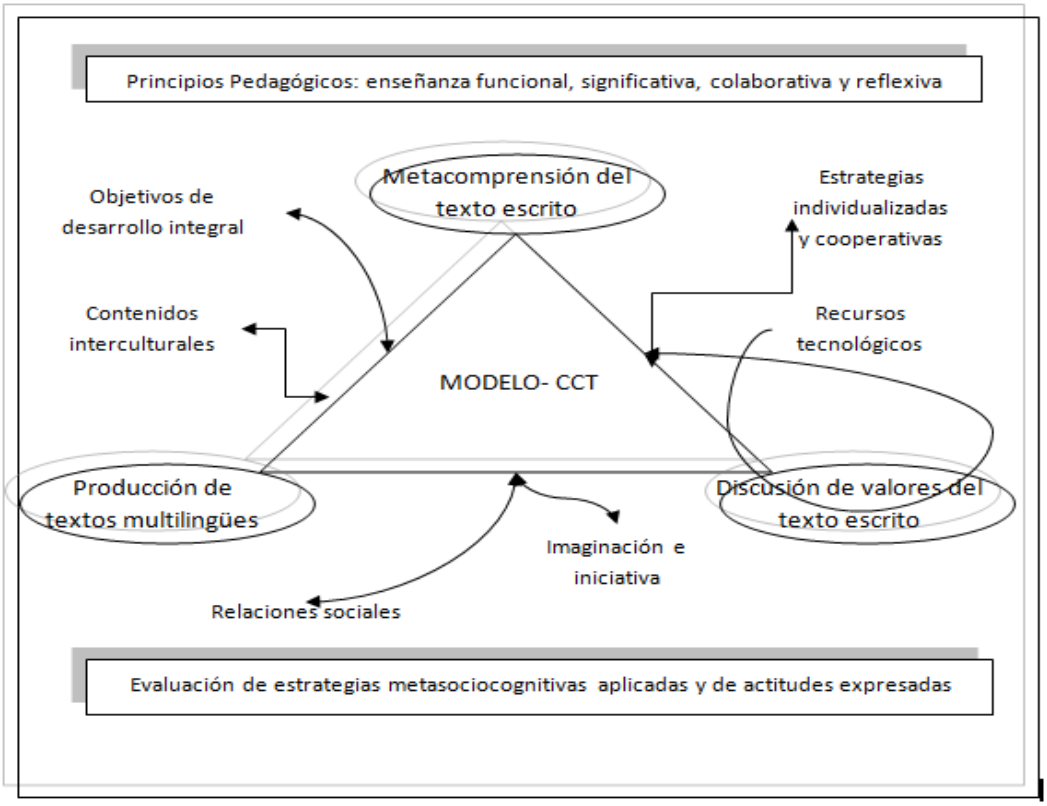


Figura 1: Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) de enseñanza de la competencia escritora. Fuente: *elaboración propia*

Coherente con el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, el Modelo-CCT hace uso de la comunicación funcional, en situaciones didácticas, para potenciar la integración de todas las operaciones escritoras, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad.

El Modelo-CCT se apoya en cinco principios pedagógicos básicos:

1. La enseñanza significativa que conecta con las experiencias y conocimientos escritores de los estudiantes.
2. La enseñanza funcional que pretende preparar al alumno para participar en las sociedades tecnologizadas y multilingües y resolver problemas multiculturales.
3. La enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, desarrolla procesos metasociocognitivos de composición escrita.

4. La enseñanza reflexiva que fomenta la autonomía e independencia del sujeto para conducir el aprendizaje de la escritura hacia metas propias.
5. La enseñanza en valores interculturales, expresados en el lenguaje escrito.

En el Modelo-CCT de enseñanza de la composición escrita se pueden identificar tres fases metodológicas, fundamentales, que integran la enseñanza de la competencia escritora y la competencia verbal oral. Estas fases son:

1. La comprensión del lenguaje escrito como un sistema formal de transmisión de significados y de construcción de nuevos significados, consistente en hacer consciente al sujeto de la gama de recursos que tiene para componer discursos escritos. Esto requiere un metalenguaje para reflexionar sobre los procesos cognitivos del lenguaje escrito, sobre las interacciones que se ponen en juego al construir un texto, y sobre el contexto cultural y social que determina el texto.
2. La discusión oral y/o escrita sobre las intenciones del texto, las convenciones sociales subyacentes, los estereotipos y desigualdades que reproducen y los valores que se proponen, analizando tanto las formas lingüísticas utilizadas como en el mensaje que se transmite.
3. La producción de discursos escritos, en diferentes lenguas. Estas producciones se orientarán a romper relaciones de desigualdad proponiendo valores nuevos y recursos expresivos alternativos.

El Modelo-CCT se caracteriza porque:

1. Persigue objetivos de desarrollo psicomotor, cognitivo, lingüístico, afectivo-emocional, sociocultural de forma integrada; tomando como eje globalizador la escritura en diferentes lenguas.
2. Promueve el uso reflexivo de, al menos, dos lengua para construir conocimiento metasociocognitivo de la escritura y resolver problemas-conflictos multiculturales.
3. Selecciona contenidos interculturales, para construir identidades culturales diferentes.
4. Desarrolla estrategias individualizadas y cooperativas, que promueven las operaciones declarativas, procedimentales y condicionales de la competencia escritora, en diferentes lenguas.
5. Crea una estructura de apoyos tecnológicos, reforzadora de las capacidades escritoras que los estudiantes van adquiriendo.
6. Expresa, con los productos escritos, un compromiso con el cambio personal y social hacia valores interculturales.
7. Integra las diferentes experiencias escritoras de los estudiantes en distintos contextos.
8. Organiza un sistema de relaciones sociales, que fomenta el autocontrol emocional y la predisposición afectiva positiva en las tareas escritoras.
9. Organiza los espacios y los recursos tecnológicos para incitar la imaginación y la propia iniciativa en las tareas escritoras.
10. Evalúa las estrategias lingüísticos-cognitivos aplicadas, la motivación hacia la misma, los valores socioculturales captados y las habilidades tecnológicas desplegadas.

La gran novedad del Modelo-CCT consiste en la opción por la enseñanza simultánea e integrada de diferentes competencias comunicativas y tecnológicas, en diferentes lenguas y usando diversidad de metodologías didácticas, que incluyan el uso de variados recursos tecnológicos. Es decir, este modelo, al enseñar `la teoría del texto´, se le ofrece a los estudiantes la oportunidad de descubrir las diferencias estructurales y léxicas de distintos tipos de textos de las diferentes culturas. Además, en la enseñanza de la `teoría de la tarea escritora´, se mostrará muchas y variadas estrategias, para lograr ‖buenos textos‖ que se adapten a los distintos niveles de competencia escritora de los estudiantes, incluyendo la diversidad de estrategias que pudieran poseer los propios alumnos.

Así pues, desde el Modelo-CCT, se puede concluir que los procesos de enseñanza de la competencia escritora, proporciona estrategias para participar productivamente en procesos de razonamiento (o de reflexividad). Esto permitirá, a todos los estudiantes, experimentar la interculturalidad, esto es, el conocimiento profundo y compartido de las distintas culturas en igualdad de condiciones. Por lo que la escritura se enseña como un proceso de desarrollo de creatividad personal, configurado por las propias experiencias de escritura que tienen lugar, fuera y dentro del aula.

En definitiva, la enseñanza de la escritura, en el Modelo-CCT orienta, a cada estudiante, para que elabore su propia teoría de la tarea escritora, integrada con una teoría del texto, con la que pueda desplegar y ampliar su bagaje cultural. En este sentido, las estrategias básicas del Modelo-CCT son:

- La lectura y exposición oral de discursos en diferentes lenguas, usando diferentes soportes, para tomar conciencia de los elementos estructurales y de los valores que se trasmiten.
- La lectura de textos en lenguas diferentes lenguas, para un acercamiento intuitivo a los elementos comunes y diferenciales.
- La reflexión oral y/o escrita colectiva sobre la utilidad social de la escritura para promover cambios de mejora en el entorno físico, sociocultural y personal del alumnado.
- La expresión oral y/o escrita colectiva de reflexión metacognitiva, sobre todo, a través de las tecnologías de la comunicación y la información (móvil, tablet y ordenador).
- La construcción cooperativa e individual de textos multilingües sobre temas de interés social, en soportes informáticos.
- La construcción cooperativa e individual de textos diferentes, que reflejen culturas diferentes en una misma lengua en soportes informáticos.
- La difusión de los productos escritos del alumnado, usando tecnologías variadas de la comunicación y la información.

Como se puede comprobar el Modelo-CCT de enseñanza de la competencia escritora sugiere un proceso, sumamente laborioso, concienzudo y profundamente rico

para todas las personas implicadas en el mismo. Sin duda, sólo desde la comprensión profunda de su complejidad y productividad, aplicando métodos y técnicas de investigación, es posible abrir cauces hacia su puesta en práctica.

6. CONCLUSIONES: UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PROMETEDORA

El modelo pedagógico y el modelo didáctico, descritos, destacan el desarrollo de la identidad cultural como una operación de la competencia comunicativa escritora intercultural. En este sentido Arroyo (2000a, 200b, 2001) ha analizado la expresión de valores culturales en el lenguaje escrito, como fundamento de un currículo educativo que pretende promover la expresión de identidades culturales diferenciadas. En estas investigaciones se muestra el lenguaje escrito como un potente instrumento de expresión de valores en sujetos de diferentes edades (niños, jóvenes y adultos) y de diferentes culturas. Igualmente, se ha experimentado la eficacia de diferentes estrategias para la enseñanza de la competencia comunicativa escrita en el desarrollo de identidades culturales diferentes e integradas y en diferentes niveles educativos (Arroyo, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c).

Actualmente se destaca la emergencia de investigaciones sobre escritura multilingüe y el uso de soportes tecnológicos en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora (Goldberg, Russell y Cook, 2003; MacArthur, 2006; Fitzgerald, 2006, Haas y Wickman, 2009, Ludbrook, 2010)

En esta línea el Grupo de Investigación EDINVEST, subvencionado por la Comunidad Autónoma Andaluza (España) y la Universidad de Granada, bajo la dirección de la Prof. Dra. Rosario Arroyo, está inmerso en un proyecto de investigación cuya finalidad es enseñar la comunicación escrita en modo multilingüe en el uso de tecnologías digitales, respondiendo, así, a las exigencias de relación social actual y a las exigencias de formación inclusiva e intercultural de la ciudanía (Arroyo, Jiménez-Baena, Hunt, y García, 2012).

En el marco de este proyecto, se han descrito, los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios (Arroyo, 2013, Arroyo & Gutiérrez-Braojos, 2013a), utilizando el método de Análisis de Contenido. En base al recuento de frecuencias se ha destacado que los estudiantes universitarios analizados, muestran cierto nivel de competencia procedimental, afectiva y sociocultural de la escritura, y se evidencia la necesidad de diseñar programas para lograr un uso profesional y científico de la misma.

En este sentido en la Universidad de Granada se empezaron a diseñar, aplicar y evaluar programas para la enseñanza de la composición escrita científica-profesional. En estos programas se combinan estrategias de aprendizaje para escribir buenos textos de forma independiente (Graham y Harris, 2005b); y el Modelo-CCT utilizando técnicas del trabajo colaborativo e individualizado, apoyadas con aplicaciones tecnológicas de e-learning. Además, se incluyeron estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, estrategias que promueven el uso de diferentes lenguas de forma simultánea (español, inglés y otro idioma que el estudiante pudiese conocer).

Este proceso está plenamente activo y se está desarrollando en una serie de fases:

Una primera fase fue el diseño e implementación Seminario Presencial de escritura, que se ofertó a alumnos universitarios (Arroyo, Salvador, Ramírez, Lara, y Caballero, 2012), generándose productos didácticos multilingües. Estos productos fueron utilizados para el diseño de un Seminarios Virtual de Escritura Científica Multilingües con una doble finalidad: a) el desarrollo de competencias de escritura científica y b) el desarrollo de competencias multilingües y tecnológicas; en estudiantes universitarios.

En una siguiente fase, se elaboró y aplicó una entrevista cognitiva, generando un sistema de categorías que permitiese identificar las competencias escritoras comunes en diferentes lenguas (Arroyo y Jiménez-Baena, 2012; Arroyo y Gutiérrez-Braojo, 2013b). El sistema de categorías, generado, operativiza todas las competencias identificadas en los modelos teóricos de desarrollo escritor (ver tabla 1). En consecuencia, queda demostrado que los instrumentos validados en esta fase, son adaptables a diferentes niveles de desarrollo y a diferentes lenguas, por cuanto, recogen información y analizan competencias escritores universales, según el consenso de la investigación en la escritura.

Estos instrumentos se incorporaron al diseño del Seminario de Escritura Científica para su implementación multilingüe y on-line, usando las aplicaciones de la plataforma MOODLE (Arroyo, 2012). Los productos didácticos multilingües y aplicaciones generadas (Arroyo, Salvador, Ramírez, Lara, Caballero, Jiménez-Baena, Gutiérrez-Braojos y Hunt, 2013), permitieron su implementación, siguiendo un proceso de evaluación inicial, formativo y final del programa mencionado.

De los resultados de la evaluación del programa (Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez-Sánchez, 2014) se deduce que:

- Los estudiantes que realizaron este Seminario mejoraron, tanto en inglés como en español, en competencias procedimentales- declarativas, condicionales y socioculturales de la escritura. Sin embargo, no mejoraron en la operación de generar ideas, tanto en inglés como en español, lo cual se puede explicar por una mayor toma de conciencia de la necesidad de buscar información específica en el ensayo científico.

- La única operación en la que no mejoraron, en español, es la referida a tener presente el auditorio, quizás esto esté expresando la dificultad de estudiante para imaginar las necesidades y características de un auditorio en español, con intereses por los textos de carácter científico. En inglés, los estudiantes no mejoraron en la concentración y la expresión de su propia identidad y esta conclusión parece lógica teniendo en cuenta que el inglés, en todos los sujetos de la muestra, era una segunda lengua aprendida en condiciones académicas.

En definitiva, los estudiantes que siguieron el programa, mejoraron más competencias afectivas en inglés que en español, mientras que la escritura en español mejoraron más en competencias de planificación del texto.

El análisis de los usos de recursos y aplicaciones de la plataforma MOODLE permite destacar que todos los estudiantes realizaron todas las actividades propuestas en las sesiones didácticas virtuales. Los estudiantes utilizaron dos idiomas: español e inglés y, algunos, utilizaron un tercer idioma (francés, alemán, catalán o italiano). Hubo participación en todos los foros por parte de todos los estudiantes de la muestra. La lectura del documento para la reflexión metacognitiva lo hicieron todos en español y la mitad, además, en inglés. Por último, todos los estudiantes contestaron los ocho cuestionarios on-line (4 en inglés y 4 en español) para tomar conciencia de las competencias escritoras que pretendía desarrollar el programa.

Demostradas las ventajas de este programa en el aprendizaje escritor científico de textos multilingües, el siguiente reto ha sido implementar el Seminario Virtual de Escritura Científica Multilingües a una amplia muestra de estudiantes universitarios, incluyendo un grupo control y un grupo experimental. En la actualidad se están analizando los datos de esta investigación para su publicación, a la vez que se está iniciando el proceso de adaptación del programa para ser impartido en español, inglés, alemán, catalán, italiano y portugués con vista a diseñar un MOOC (Massive Open Online Course) en el que se impliquen diferentes universidades nacionales e internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, R. (1998). "Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica,* 16, 367-295.

ARROYO, R. (2000a). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos-occidentales.* Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

ARROYO, R. (2000b). "Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación,* 182, 129-149.

ARROYO, R. (2001). "Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural". *Revista de Investigación Educativa,* 19 (1), 153-182.

ARROYO, R. (2005a). "La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso". En: Salvador (comp.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*). Archidona: Aljibe, 139-177.

ARROYO, R. (2005b). "Estrategias didácticas para la enseñanza de metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales". *Educación Desarrollo y Diversidad,* 8 (3), 31-50.

ARROYO, R. (2006a). "La interculturalidad en los procesos de la composición escrita". *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.

ARROYO, R. (2006b). "Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural". Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328.

ARROYO, R. (2006c). "La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 24, 257- 280.

ARROYO R. y otros (2007). "The written composition and cultural variables". *The Internacional Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (1), 301-312, (www.socialsciences-journal.com).

ARROYO, R. (2008). "La enseñanza multilingüe e intercultural de la composición escrita". En: Arroyo (comp.). *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías,* Granada: Asprogrades-Nativola, 11-38.

ARROYO, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.

ARROYO, R. (2012). "Gestión de Programas Interculturales". En: Lorenzo y López (comp.). *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas* Granada: Universidad de Granada, 225-228.

ARROYO, R (2013). ―Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico‖. *Revista de Investigación Educativa, 31 (1),* 167-184.

ARROYO, R; BEAR, R; OLIVETTI, M; BALPINAR, Z, y SILVA, J.A. (2009). "Desarrollo intercultural de la composición escrita". *Revista de Educación Inclusiva,* 2, 103-121.

ARROYO, R, y GALLEGO, J.L. (1999). "Estrategias globales de enseñanza de la lengua para la interculturalidad Contextos lingüísticos amaziges-castellanos". En: Lorenzo, Ortega, Peñafiel y Arroyo (Comp.). *Organización y Dirección de Instituciones*

Educativas en Contextos Interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía, Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario, 375-390.

ARROYO, R. y GARCÍA, A. (2006). "Enseñar la composición escrita para la interculturalidad", En: Dpto. De Didáctica y Organización Escolar. *Hacia una educación sin exclusión*. Universidad de Murcia. CD.

ARROYO, R. y GERVILLA, Mª. (2007). "Enseñanza intercultural de la expresión escrita. En: Herrera, Ramírez, Roa y Galindo (comp.). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Málaga: Instituto de Estudios Ceuties, 289-295.

ARROYO, R. GERVILLA, M. y SALVADOR, F. (2011). "La comunicación escrita multilingüe en un mundo digital. Nuevos retos para la Educación Especial". En: Sánchez y otros (comp.). *Congreso Internacional. Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* Almería: Universidad de Almería, 500-508.

ARROYO. R., y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. (2013a). "Competencias escritoras para las sociedades del conocimiento en la formación inicial del profesorado". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO. R., y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. (2013b) "Validación de una entrevista metasociocognitiva y un sistema de categorías, para la investigación multilingüe de procesos escritores". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO, R. y HUNT, C.Y (2010). "Strategies, Tools and Techniques for the Development of Written Communication Metasociocognitive Processes". En: Mertens, (Comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques,* New York: Nova Publisher, 57-73.

ARROYO, R; y JIMÉNEZ-BAENA, A. (2013). "Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad". En: Vigo y Soriano (comp.). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 927-939.

ARROYO, R; JIMÉNEZ-BAENA, A., HUNT, C.Y. y GARCÍA, J.B (2012). "Las exigencias de las sociedades del conocimiento: política educativa europea". En: Lorenzo y López (comp.). *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas* Granada: Universidad de Granada, 229-236.

ARROYO, R. JIMÉNEZ-BAENA, A. y MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, E. (2014). "Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO, R., SALVADOR, F., RAMIREZ Mª A., LARA, T. y CABALLERO, J. (2012). "Experiencias de e-learning en comunicación intercultural para la formación universitaria del docente". En: Cotrina y García (comp.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Cádiz: Departamento de

Didáctica de la Universidad de Cádiz, 1264-1272

ARROYO, R., SALVADOR F., RAMIREZ, Mª A., LARA T., CABALLERO, J., JIMENEZ, A., GUTIERREZ-BRAOJOS C. y HUNT, C.I (2013). "Virtualizar un programa de escritura científica multilingüe (Pid: 10-11)". En: *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*, vol. 2 Granada: eug, 957- 971.

BAZERMAN, C. (comp.) (2008). *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.BEAR, R. (2008). "Writing Development". En: Arroyo (comp.). *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüísmo y Tecnologías.* Granada: Nativola-Asprogrades, 63-87.

BEAR, R; MYHILL, D; NYSTRAND, M; RILEY, J. (2008). *Handbook Writing Development*. London: Sage

BOURQUE, L. y ADAMS, AM. (2010). "Cognitive constraints and the early learning goals in writing". *Journal of Research in Reading,* 33 (1), 94-110.

COLTHEART, M. (2005). "Modeling reading. The dual route approach. En: Snowling y Hulme (comp.). *The Science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell, 6-33.

COWAN, J. (2010). "Breaking the rules: Writing Reflectively for yourself". En: Mertens (comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques.* New York: Nova Publisher, 109-113.

FEATONBY, A. (2012). "The Use of the `Teaching as Inquiry Model´ to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing". *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.

FIDALGO, R. ARIAS-GUNDÍN, GARCÍA, J.N. y TORRANCE, M. (2010). "Cognitive Strategic and Self-Regulated Instruction in Writing Processes. En: Mertens, (Comp.): *Writing: Processes, Tools and Techniques*, New York: Nova Publisher, 129-152.

FITZGERALD, J. (2006). "Multilingüal writing in preschool through12th grade. The last 15 year". En MacArthur, Graham y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research.* New York: Guilford Press, 337-353.

GRAHAM, S. y HARRIS, K (2005a). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publising.

GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005b). "Improving the writing Performance of young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning". *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.

GRAHAM, S. y PERIN, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Alliance for Excellent Education.

GOLDBERG, A., RUSSELL, M. y COOK, A. (2003). The effect of computers on student writing: a metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assesment*, 2 (1). http://www.jtla.org.

HAAS, C. y WICKMAN, C. (2009). Hypertext and Writing. En: Bear, Myhill, Nystrand y, Riley. *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage, 527-544.

HARRIS, K.R., GRAHAM, S., MASON, L.H. y SADDLER, B. (2002). "Developing self-regulated writers". *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.

HOLTGRAVES, T. (2008). "Speaking and listening" En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 207-224.

JONSON- LAIRD, P.N. (1989). " Mental Models". En: Posner (comp.). *Foundations in Cognitive Science*. Cambridge, M.A: MIT Press, 469-499.

KEMNER, L. (2010). "The Impact of Intrusive Advising on Academic Self Efficacy Beliefs in First-Year Students in Higher Education". *Dissertations*. Paper 151. Recuperado de http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151.

LEPPÄNEN, P.; PIHKO, E.; EKLUND, K. y LYYTINEN, H. (1999). "Cortical responses of infants with an without a genetic risk for dislexia: II. Group effects". *Neuro Report*, 10, 901-905.

LUDBROOK, J. (2010). "Readability Formulae, Cloze Test, and Computerized Textual Analysis for Testing Language Skills. Are They Useful?" En: Mertens (comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques*. New York: Nova Publisher, 39-55.

McARTHUR, CH. (2006). "The effects of new technologies on writing and writing processes". En: McArthur, Graham, y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* New York: Guilford Press, 249-261.

McARTHUR, C. A; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.

MOLITOR-LÜBBERT, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Böttcher, Kruse y Wrobel (comp). Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstretgien. Opladen:Westdeutscher Verlag, 33-46.

NIEMI, P. (2008). "Literacy adquisition and its precursors". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-62.

NYSTRAND, M. (2006). "The social and historical context for writing reserach". En: McArthur, Graham y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 169-186.

MYHILL, D. y FISHER, R. (2010). "Writing Development: Cognitive, Sociocultural, Linguistic Perspective". *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.

PERONARD, M.; VELÁSQUEZ, M.; CRESPO, N y VIRAMONTE, M. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.

PERRIN, D. y EHRENSBERGER-DOW, M. (2008). "Media competence". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 277-311.

PRESTIN, E. (2008). "Writing and reading". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 225-255.

PRIOR, P. (2006). "A sociocultural Theory of writing". En: McArthur, Graham, y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* New York: Guilford Press, 54-66.

RICKHEIT, G.; STROHNER, H. y VORWERG, C. (2008). "The concept of communicative competence". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-62.

KINTSCH, W. y RAWSON, K. A. (2005). Comprehension. En: Snowling y Hulme (comp.). *The Science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell, 209-226.

SALVADOR, F. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita. Volumen II. Escritura*. Madrid: EOS

PLAN DE LECTURA INCLUSIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Abrahan Francisco Jiménez Baena[1]

"De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria".

Jorge Luis Borges.

Resumen. La principal novedad de este capítulo es presentar un modelo pedagógico y didáctico que permite desarrollar competencias comunicativas interculturales básicas, a través de una propuesta de tarea centrada en la lectura simultánea multilingüe (dialecto costarricense, versión popular oral española, y versión inglesa del cuento *La Ratita Presumida*). Seguidamente, se mencionarán diferentes propuestas que permitan a los escolares comprender conceptos, acontecimientos, costumbres bajo distintas perspectivas interculturales. Por último, el tipo de sociedad que interesa al modelo que se presenta, y acorde al enfoque teórico de este capítulo, es la sociedad tecnologizada y multicultural del conocimiento.

Palabras clave: competencias comunicativas, multilingüismo, interculturalidad, inclusión, plan lector

INCLUSIVE READING PLAN FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCES

Abstract. The main novelty of this chapter is to present a pedagogical and didactic model to develop basic intercultural communicative skills through a design task, focused on multilingual simultaneous reading (Costa Rican dialect, oral popular Spanish version and English version of the story the ―The Vain Little Mouse‖). Next, different proposals to allow pupils understand concepts, events, customs, under different cultural perspectives will be mentioned. Finally, the kind of society that interests the model presented, and according to the theoretical approach of this chapter is the technological and multicultural knowledge society.

Key words: communication skills, multilingualism, interculturalism, inclusion, reading plan

[1] Doctorando del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. E-mail: brancus@correo.ugr.es

INTRODUCCIÓN

Hoy día vivimos en un mundo pluricultural y multilingüe en el que es necesario fomentar el respeto a la diversidad, y potenciar el desarrollo de la conciencia intercultural. Por ello, y siguiendo los estudios de Byram (1998), es imprescindible desarrollar en los escolares competencias comunicativas interculturales básicas que les permita enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Desde esta perspectiva la lectura se postula como un elemento vehicular para lograr el fin anterior.

El aprendizaje de la lectura es un objetivo prioritario del currículum de Educación Primaria. Sin embargo, hay pocos escolares que llegan a leer bien. Muchos pueden repetir oraciones largas de sus libros de texto, memorizar párrafos y repetirlos literalmente, pero pocos pueden comprender, sentir, y apreciar lo que leen.

En las investigaciones de Salvador (1999) se destaca que el 90% de las dificultades en el aprendizaje están relacionadas con dificultades en la lectura ya que desde un paradigma de enseñanza tradicional no se propicia el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, la toma de conciencia de la pertenencia a una cultura, la reflexión crítica sobre la misma, y sobre los valores, creencias, actitudes que conlleva, e incluso la enseñanza de estrategias metasociocognitivas (Arroyo, 2009).

En las aulas de Educación Primaria deberíamos, pues, trabajar el multilingüismo (Ludbrook, 2010) como instrumento que ayuda a la transferencia de aprendizajes de una lengua a otra y para la autoestima, revalorizando las lenguas del alumnado. Por esta razón, también tenemos que tener presente en clase libros, cuentos y relatos en diferentes idiomas y dialectos.

1. EL MODELO ECOLÓGICO EN EDUCACIÓN

Según el enfoque ecológico, en la adquisición lectora inciden variables de carácter lingüístico y también cultural, de las que derivan algunas implicaciones para la enseñanza:

- La enseñanza de la lectura y escritura se desarrolla en un contexto sociocultural determinado que incide en su adquisición, desarrollo y su posterior uso
- Las diferencias culturales inciden en el desarrollo del lenguaje verbal y escrito
- En el contexto del aula están incluidos otros contextos (la escuela, la familia, la comunidad, el grupo étnico que inciden en el aprendizaje lectoescritor
- El aprendizaje de la lectura debe concebirse como proceso continuamente interactivo

Desde este modelo se entiende al aula como un espacio social y cultural organizado, y en cual no podemos pensar la enseñanza al margen de la cultura y/o culturas del contexto en la que se desenvuelve (Arroyo, 2005). Por ello se analizará que es la cultura y la importancia de la diversidad cultural en los centros educativos.

2. LA CULTURA: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

La cultura es un saber del que no tiene uno que acordarse. Fluye espontáneamente.
Diógenes (412-323 A.C) Filósofo griego

Cultura es lo que queda después de haber olvidado lo que se aprendió.
André Maurois (1885- 1967) Novelista y ensayista francés

De acuerdo con Geertz

> […] la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o proceso sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (Geertz, 1997:27).

A partir de esta premisa Chartier (1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo. De igual manera, este espacio o contexto condiciona y determina la forma de leer.

La escuela no está ajena a esta heterogeneidad ya que la realidad educativa es un reflejo de la realidad social de la que forma parte. Por esta razón, se tendrá que emprender caminos hacia la interculturalidad y el respeto mutuo a las diferencias. Esta diversidad debemos considerarla como la fuerza motriz del desarrollo y un medio para tener una vida afectiva, moral, intelectual más plena y enriquecedora.

Surge, sin embargo, una pregunta: ¿Por qué lectura e interculturalidad?

Sin duda, fomentar la lectura en diferentes idiomas y dialectos potencia el aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo y, a su vez, permite descubrir paralelismos y diferencias de creencias, costumbres, valores entre culturas (Arroyo, 2006). Es un excelente medio para aprender sobre el mundo y construir una nueva ciudadanía.

3. LA LECTURA COMO PROCESO DE LIBERACIÓN, INTERACTIVO Y TRANSACCIONAL

Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo

Paulo Freire

¿Qué es leer? Leer es una interacción, que tiene lugar en un contexto determinado por el lector y el texto. Certeau (1996) la define como una actividad cultural donde coexisten los rasgos propios de una producción silenciosa porque suscita la metamorfosis del texto, la improvisación y expectación.

De acuerdo con la primera definición, el Modelo Interactivo de los Procesos Lectores defiende que la lectura es un proceso interactivo puesto que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados.

El Modelo transaccional tiene una visión gestalista ya que sostiene que el significado que se crea tras la interacción del texto con los conocimientos previos es mayor que la de cada uno de estos elementos por separado.

4. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PUNTO DE PARTIDA HACIA OTRAS DESTREZAS

A través de la lectura, podemos desarrollar diferentes habilidades, competencias o destrezas. Estas son:

- Fluidez mental (captar conceptos completos y el panorama global)
- Empatía (apreciar a los protagonistas y sentir su alegría o dolor)
- Autoconocimiento (enfocar al lector hacia afuera y hacia adentro)
- Tolerancia (disfrutar de las diferencias)
- Pensamiento crítico (defender una perspectiva propia)
- Independencia (multiplicar las propias experiencias)

Teniendo en cuenta esta perspectiva vamos a ofrecer un modelo didáctico para mejorar los procesos lectores en la escuela (se verá en el apartado 6), desde una opción adecuada por la diversidad cultural del currículum y que permita desarrollar todas las competencias o destrezas anteriores.

5. LOS PROCESOS Y COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LA LECTURA

Vamos a analizar detenidamente cuales son todos componentes que interaccionan en el proceso lector: fases del desarrollo lector, y para cada una de ellas, las estrategias generales, estrategias de decodificación, estrategias de comprensión, metacomprensión y algunas actividades que pueden promoverse en el aula de Educación Primaria.

El cuadro 1 reproduce los componentes del proceso lector.

Fases	Competencias Lingüísticas	Estrategias Generales	Estrategias Decodificación	Estrategias Comprensión	Estrategias Metacomprensión	Actividades
Preparación	Conocimientos sobre estructuras textuales Percepción y discriminación visual y auditiva de los signos	Actividad de refuerzo y experiencias del mundo	Vocabulario visual y fonológico.	Conocimiento del contenido del texto	Conocimiento sobre qué es leer Conocimiento sobre el tipo de texto Objetivos Predecir contenido del texto Recordar contendidos relacionados con el tema del texto.	Formular hipótesis Predicciones Seguir instrucciones Activar conocimientos previos
Desarrollo	Discriminación fonológica Código fonológico Habilidad para segmentar palabras Dominio semántico y sintáctico de la lengua.	Procesamiento visual Atención selectiva Análisis secuencial Memoria de trabajo Asociación mental Pensamiento reflexivo Análisis Inferencia Anticipación	Vía Fonológica Codificación intermodal Análisis contextual Fluidez o velocidad de decodificación	Acceso al léxico Inferencia Predicción Comprobación de hipótesis Apoyarse en el contexto textual.	Conocimiento delas estrategias lectoras Resumir cada cierto tiempo Relacionar información nueva con los conocimientos previos Evaluar/ Reformular hipótesis control de la comprensión: evaluar la aplicación de estrategias y corregir	Formular preguntas sobre lo leído Aclarar posibles dudas acerca del texto Resumir el texto Releer partes confusas Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora Selección de la oración que recoge mejor el sentido (párrafo, parte, texto) Aplicar o contrastar con su propia vida el contenido del texto
Final	Evaluar elementos lingüísticos textuales los y	Interpretar Reelaborar	Análisis contextual meta-	Considerar críticamente el contenido del texto	Resumir Evaluar hipótesis Reformular objetivos	Volver a contar lo que ha leído Utilizar organizadores gráficos (esquemas, diagramas…) Si se trata de un cuento, escenificarlo Realizar diversos juegos

6. MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA E INTERCULTURAL

A continuación presentamos un modelo para mejorar la lectura como proceso interactivo y transaccional desde presupuestos interculturales.

6.1. MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA VERBAL

Este modelo didáctico-pedagógico sitúa la compresión lectora en la primera fase metodológica para la enseñanza de la competencia comunicativa escrita (Arroyo, 1998) teniendo en cuentas las exigencias actuales de la sociedad actual, caracterizada por el multilingüismo y las nuevas tecnologías.

Los principios metodológicos del Modelo Pedagógico Integrado (MPICV) se sustentan en 3 principios básicos:

1) Enseñanza reflexiva para el desarrollo autónomo del lenguaje
2) Enseñanza funcional de las diferentes lenguas propias de las sociedades del siglo XXI, de forma simultánea
3) Enseñanza colaborativa para configurar una identidad cultural

Podemos identificar cuatro fases metodológicas que activan los principios previos:

Fase I. Comprensión lectora sociocultural del texto multilingüe Fase II. Expresión oral de la intencionalidad del texto

Fase III. Producción de recursos orales mediante el empleo de nuevos recursos tecnológicos

Fase IV. Metacomprensión del discurso

Desde esta visión la evaluación del MPICV tendría que hacerse en torno a tres ejes fundamentales:

- *Adecuación*, es decir, debemos tener presente que los objetivos, contenidos, metodologías… que formulemos respondan a un contexto y estudiantes concretos
- *Implementación*, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante y elaborar las adaptaciones curriculares oportunas
- *Efecto*, es decir, conocer el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos

En nuestra tarea propuesta, lectura multilingüe (español, inglés, dialecto costarricense) del cuento popular *La Ratita Presumida*, se aplicarán los siguientes objetivos, derivados del Modelo Pedagógico Integrado:

1. Toma de conciencia de los procesos básicos de la lectura en diferentes idiomas. Se pretende que los escolares codifiquen frases completas, comprendan y evalúen el proceso lector de forma simultánea en diferentes lenguas, haciendo uso del contexto.
2. Identificar las macroestructuras narrativas. Con este objetivo se pretende que los discentes relacionen los significados globales del texto con sus propias experiencias.
3. Identificar la superestructura y estructura textual de la narración. Con este objetivo pretendemos que los alumnos reconozcan la trama, desenlace del cuento, distinguir personajes, elementos simbólicos y analizar el significado cultural de los elementos anteriores
4. Interpretar el modelo mental de la narración. Se pretende que los discentes contrasten sus propias experiencias con las cualidades personales, sentimientos y reacciones de los personales del cuento.
5. Desarrollar el modelo mental de la narración. Con este objetivo se pretende que los alumnos realicen inferencias, predicciones e hipótesis

7. PROPUESTA DE TAREAS

Seguidamente se presentará la propuesta de tarea para desarrollar la competencia comunicativa intercultural a través del cuento popular *La Ratita Presumida* en español, inglés, y dialecto costarricense.

7.1. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA

Siendo coherentes con los planteamientos teóricos de este capítulo, proponemos una selección de contenidos interculturales mediante la siguiente estrategia metodológica de trabajo (Arroyo, 2009):

1ª Fase. Motivación aplicando técnicas de trabajo en grupo o individualizada, que activen el recuerdo y las experiencias personales en relación con los contenidos de la lectura.

2ª Fase. Expresión colectiva de lo rememorado y reflexionado en grupo o individualmente. Seguidamente se realizará una presentación de los objetivos y tareas que se realizaran en la sesión.

3ª Fase. Modelado: el profesor explicará la tarea a realizar, los procesos y habilidades que se tienen que activar y los conocimientos que el alumnado necesita llevarla a cabo

4ª Fase. Práctica individual, guiada por el profesor mediante una guía de trabajo autónomo.

5ª Fase: Philips 6/6 para intercambiar en grupo las dificultades y conclusiones individuales.

6ª Fase. Puesta en común de las habilidades lectoras aplicadas y debate sobre los significado parciales y totales del texto

7.2. CUCARACHITA MANDINGA/LA RATITA PRESUMIDA/THE VAIN LITTLE HOUSE

En la tarea que aquí se describe se han mantenido el orden lógico de los objetivos del apartado 5.1

	LYRA, C. (1986). *La cucarachita mandinga.* San José (Costa Rica): EDUCA	ARROYO, R. (2014). *La Ratita Presumida*. Versión de la tradición oral popular. Granada (España)	RIEHECKY, J. (2004). The Vain Little House. Delhi, Sterling
1	Había una vez una	Érase una vez una ratita muy	One day lived a little mouse in
2	Cucarachita Mandinga	hacendosa que cada mañana limpiaba la	a little house. She was very
3	que estaba barriendo las	puerta de su casita. Mientras le daba a	diligent. She lived without no
4	gradas de la puerta de su	la escoba, cantaba: "lalaralarita barro	body.
5	casita y se encontró un	mi casita, lalaralarita barro mi casita..."	In the morning, her house was
6	cinco.	Una mañana, mientras barría y	very dirty. And she taked a
7	Se puso a pensar en que	cantaba, encontró una moneda de	broom to clean the house. When
8	emplearía el cinco.	plata y se dijo: "¿con ella qué haré?	she clean her house, she found a
9	- ¿Si compro un cinco de	- ¡Ya se, ya se! Me compraré un	coin at the under of a table.
10	colorete?- No porque no	vestido. - !No no! Que tengo muchos.	―hey look! I found a coin I
11	me luche[2].	-¡Ya se, ya se! Me compraré unos	found a coin ― the little mouse
12	¿Si compro un	pendientes. -!No no! Que se me	was very happy. ―hmm with this
13	sombrero? - No, porque	pierden.	coin, I will buy a bow. I will look
14	no me luche. ¿Si	-¡Ya se, ya se! Me comprare un lazo	beautiful with the bow at my
15	compro unos aretes?- No,	rosa para ponérmelo en mi bonita	hair‖. She went to marked and
16	porque no me luchen.	melena.-	buy a beautiful bow for her hair
17	¿Si compro un cinco de	Y se dijo: "¡Si, si! Esto me gusta a mí"	In the next day , she was
18	cintas?	Así que, la Ratita Presumida fue	looking out from the
19	-Sí, porque sí me luchen.		

[2] No porque no me luche.

cabeza y se fue a pasear a la Calle de la Estación. Allí buscó asiento. Paso un toro y viéndola tan compuesta, le dijo: -Cucarachita Mandinga, ¿te querés casar conmigo?
La Cucarachita le contestó:-
¿Y cómo haces de noche?
-¡Mu...mu...!
La Cucarachita se tapó los oídos:
-No, porque me chutás[3]. Pasó un perro e hizo la misma proposición.
-¿Y cómo hacés de de noche? -le preguntó la Cucarachita
-¡Guau....guau!
-No porque me chutás
Pasó un gallo: -Cucarachita Mandinga, ¿te querés casar conmigo?
- ¿Y cómo hacés de noche?
- ¡Qui qui ri quí!
- No porque me chutás.
Por fín pasó el Ratón Pérez.
A la cucarachita se le fueron los ojos al verlo. Parecía un figurín, porque andaba de leva, tirolé y bastón. Se acercó a la Cucarachita y le dijo con mil monadas:
- Cucarachita Mandinga, ¿te querés casar conmigo?
-¿Y cómo haces de noche?
- ¡ii, i, iii....!
A la Cucarachita le gustó aquel ruidito, se levantó de su asiento y se fueron de bracete.
Se casaron y hubo una gran parranda.
Al día siguiente la Cucarachita, que era muy mujer de su casa, estaba arriba desde que comenzaron las claras del día poniéndolo todo en su lugar.
Después del almuerzo puso al fuego una gran olla con leche, cogió dos tinajas que colocó una sobre la cabeza y otra en el cuadril, y se fue por agua.
Antes de salir dijo a su marido:
- Véame el fuego y cuidadito con golosear en esa olla de arroz con leche.
Pero apenas hubo salido su esposa, el Ratón Pérez le pasó el

a comprarse un enorme lazo de terciopelo rosa y se lo colocó en el pelo.
A la mañana siguiente, cuando la Ratita Presumida estaba limpiando la puerta su casita, más contenta que nuca, cantaba: "lalaralarita barro mi casita, lalaralarita barro mi casita..." Entonces pasó un burro y al ver a la Ratita tan compuesta le dijo: "Ratita que guapa estás".
La Ratita le contesto: "porque puedo y tú no me lo das".
- Ratita ¿te quieres casar conmigo?- le replico el burro.
-¿Y por la noche que harás? - dijo la Ratita.
- ¡Ahhháhh, Ahhháhh!
- ¡Ay! No, no que me asustarás- Y siguió barriendo la puerta de su casita y cantando: : "lalaralarita barro mi casita, lalaralarita barro mi casita..."
Después paso un perro:
- Ratita ¡qué guapa estas! -
- Porque puedo y tú no me lo das-
- Ratita ¿te quieres casar conmigo?-
- ¿Y por la noche que harás?
- ¡Guau, Guau!
- ¡Ay! No, no que me asustarás
Después pasó un gallo:
- Ratita ¡qué guapa estas! -
- Porque puedo y tú no me lo das-
- Ratita ¿te quieres casar conmigo?-
- ¿Y por la noche que harás?
- ¡Kíquiriki, Kíquiriki!
¡Ay! No, no que me asustarás.
Por fin, paso un gato y él, muy fino y educado, le dijo: "Ratita ¡qué guapa estas!"
La Ratita, entornando los ojos, le dijo: "porque puedo y tú no me lo das."
- Ratita ¿te quieres casar conmigo?-
- ¿Y por la noche que harás?
- ¡miau, miau, miau!
- ¡Sí, sí, sí!- Contestó la Ratita.-
¡Eso me gusta a mí!-
Así que la Ratita Presumida y el gato se casaron e hicieron una

window. And there was a dog came to little mouse. ― oh little mouse, you look so beautiful! will you marry me? ― said the dog. ―oh the dog, if I will marry you what will you do?‖ answered the little mouse. ―I will give a good voice like this. guk guk guk !‖ yelled the dog. The little mouse was scary ―oh no, I will afraid with you. I can´t marry you‖. The dog was farrious, he yelled to the little mouse ―you are a vain little mouse
And than the donkey was came to the little mouse. ― oh little mouse, you look so beautiful! will you marry me ? ― said the donkey. ―oh the donkey, if I will marry you what will you do ?‖ answered the little mouse. ―I will give a good voice like this. nyiha nyiha nyiha !‖ yelled the donkey. The little mouse was scary
―oh no, I will afraid with you. I cant marry you‖. The donkey was farrious, he yelled to the little mouse
―you are a vain little mouse
And than came a cat to little mouse houses. The cat fill hungry, and he want to ate the little mouse. ― oh little mouse, you look so beautiful! will you marry me ? ― said the cat. ―oh the cat, if I will marry you what will you do?‖ answered the little mouse. ―I will sing a beautifll song like this. Meow meow meow meow‖ sang the cat. The little mouse was very happy and will marry with the cat ―oh its so sweet! I will marry you I will marry you‖ said the little mouse
At the first night of their weeding, the cat not sing a beautiful song for the

[3] No, porque me chustás.

79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94	picaporte a la puerta y se fue a curiosear e la olla. Metió una manita y la sacó al punto: -¡Carachas! ¡Que me quemo! - Metió la otra: ¡Carachas que me quemo!-Metió una pata: ¡Carachas que me quemo! - Metió la otra pata y salió bailando de dolor: - ¡Demontres de arroz con leche, para estar pelando! - Pero como eran muchas las ganas de golosear, acercó un banco al fuego y se subió a él para mirar dentro de la olla...! Y así, la Cucarachita Mandinga desde entonces gime y llora.	se la comió. Y colorín colorado este cuento se ha acabado	little mouse house.

Cuadro 2: cucarachita mandinga/la ratita presumida/the vain little house. Fuente: *elaboración propia*

Objetivo 1: *Toma de conciencia de los procesos básicos de la lectura en diferentes idiomas.*

Algunas posibles tareas para el desarrollo de este objetivo son (Arroyo, 1998):

1.a. Enumerar las filas del texto escrito (ver cuadro 2). Los números permitirán al alumnado manipular el texto de forma colectiva con mayor eficacia para las tareas de comprensión, codificación y metacomprensión. Esta tarea puede ser realizada con un simple lápiz, sin embargo, es conveniente que todos los escolares tengan el mismo número de filas para mejorar la corrección y puesta en común.

1.b. Identificar en el texto proposiciones completas. Por ejemplo de la fila 1 a la 4 para ambas versiones (ver cuadro 2).

1.c. Diferenciar palabras en las que se ha aplicado la vía fonológica y la vía logográfica. Para realizar esta tarea los alumnos tendrán que subrayar aquellas palabras que les ha costado más leer. Por ejemplo, algunas palabras poco conocidas pueden ser: *"chutás"* (fila 11 de la versión costarricense); *"hacendosa"* (fila 2 de la versión española); ―broom‖ (fila 7 versión inglesa).

1.d. Segmentar las palabras más difíciles de pronunciar, fonológicamente y silábicamente y tratar de descubrir su significado por el contexto de la oración. Por ejemplo, la palabra ―Véame‖ (fila 69 de la versión costarricense) tiene tres sílabas (vé-a- me) y la primera de ellas (ve) proviene del verbo ver. La sílaba ―me‖ es un pronombre que se refiere a mí. Entonces podríamos deducir el significado de la palabra invirtiendo las sílabas (me vé).

1.e. Presentar algunas proposiciones con palabras incompletas y/o alteradas para que el niño descubra su significado por el contexto. Por ejemplo, de la versión inglesa podríamos proponer la siguiente (fila 34-37): *The _"was farrious, he yelled to the Little MOUSE "you are a VAIN little*

1.f. Identificar la acción y los sujetos de las proposiciones, y las concordancias de número y persona. Por ejemplo, en la versión española (fila 68-70) en la frase ―Se casaron e hicieron una gran fiesta que duró tres semanas‖ encontramos

que el verbo ―casaron‖ e ―hicieron‖ hace referencia a la tercera persona del plural (ellos). La terminación – ron del verbo ―hacer‖ se refiere al pretérito perfecto simple del modo indicativo.

1.g. Identificar proposiciones complejas, señalando los nexos que unen unas proposiciones con otras y lo que expresan. Por ejemplo la proposición ―and‖ en la fila 38 de la versión inglesa indica una secuencia lógica entre acontecimientos.

1.h. Identificar en las proposiciones leídas sentimientos y cualidades de los personajes. Por ejemplo, se puede inferir en la frase de la versión de la tradición oral popular española *"La atita Presumida estaba limpiando la puerta su casita"* que era muy limpia y asesada

Objetivo 2: *Identificar las macroestructuras narrativas.*

Una posible tarea para el desarrollo de este objetivo consiste en identificar series de proposiciones, que formen una unidad de sentido o que se pueden agrupar en una idea común. Por ejemplo, nosotros hemos identificado dentro de la versión popular española las siguientes:

FILAS	MACROESTRUCTURAS TEXTUALES VERSIÓN POPULAR ESPAÑOLA. (CUADRO 2)
1-23	Presentación de las cualidades de la ratita
29-71	Motivos que da la ratita para decir que no a cada personaje
57-59	El gato llega en un momento de estado de ánimo bajo de la ratita
63-71	La ratita se casa con un gato
71-75	Sorpresa final: El gato se come a la ratita
Variante: una variante de esta tarea consiste en dar a los discentes las macroestructuras textuales para que identifiquen las filas a las que corresponden.	

Cuadro 3: Macroestructura textual de la versión popular y oral española. Fuente: *elaboración propia*

Objetivo 3: *Identificar la superestructura y estructura textual de la narración*

- Algunas de las tareas que podríamos realizar son:
- Explicar la estructura textual del cuento: inicio-trama-desenlace en ambos idiomas
- Identificar los personajes que aparecen en cada una de las partes del cuento
- Comentar los principios culturales del cuento
- Comentar la moraleja del cuento (ej: No hay que fiarse de la fachada exterior de las personas, pueden ser muy malas cuando las conoces de verdad, así que no hay que precipitarse al tomar decisiones)

Objetivo 4: *Interpretar el modelo mental de la narración*

Algunas posibles tareas para el desarrollo de este objetivo son:

- Elaborar un gráfico, cuadro o esquema de la estructura del cuento para cada una de las variantes lingüísticas
- Identificar propósitos de los personajes y situarlos en el modelo mental del cuento
- Identificar consecuencias de las acciones de los personajes y situarlas en el modelo mental

Objetivo 5: *Desarrollar el modelo mental de la narración*

Para lograr este objetivo, el profesor podrá proponer o seleccionar un fragmento del cuento en diferentes idiomas, así como la formulación de diferentes predicciones e hipótesis. Seguidamente cada escolar pensará individualmente una inferencia, que se justificará ante los compañeros en base al cuento y a su propia experiencia.

FILA	INFERENCIA	PREDICCIÓN	HIPÓTESIS
29-42	La ratita está buscando un marido más grande que ella	La ratita se casará con el burro	H1. A la ratita le gusta el burro
43-49	La ratita está buscando un novio que la proteja	La ratita se casará con el perro	H2. La ratita no puede casarse con el perro porque le puede morder
50-56	La ratita está buscando un marido que le cante por las mañanas	La ratita se casará con el gallo	H3.La ratita al ver cantar el gallo se asustará
57-67	La ratita está buscando un novio que sea muy guapo	La ratita se casará con el gato	H4. La ratita se casará con el gato porque le pareció muy atractivo
68-75	La ratita después de casarse querrá tener bebés	La ratita y el gato vivirán felices para siempre	H5. Se confirma la hipótesis H4

Cuadro 4: inferencias, predicciones e hipótesis de la narración en la versión española. Fuente: elaboración propia

8. EVALUACIÓN DE PROCESOS LECTORES INTERCULTURALES

De acuerdo con Beltrán de Tena y Rodríguez Diéguez (1994) la evaluación de los procesos lectores debe ser cualitativa y criterial, y siempre debe referirse a competencias. Ello se debe a que la calificación, y la consecuente clasificación contradicen los supuestos y principios teórico-prácticos de la interculturalidad y la inclusión.

Debemos mencionar que existen diferentes pruebas para la evaluación lectura, dependiendo del aspecto concreto que se pretenda evaluar. Los tipos comunes son:

- Lectura visual de palabras
- Fluidez lectora

- Precisión lectora
- Lectura silábica
- Lectura comprensiva
- Lectura metacomprensiva
- Lectura de pseudopalabras

9. A MODO DE CONCLUSIÓN

Por todo lo anterior, podemos concluir que la lectura debe tener un mensaje claro y una función comunicativa específica. Asimismo, en los primeros años de escolarización debe ser considera como un proceso guiado por dos razones: la economía del esfuerzo de procesamiento y la búsqueda de profundidad.

La función del docente consistirá en facilitar el desarrollo de competencias para que todo escolar se convierta en un lector y escritor efectivo. En este sentido propongo seguir diferentes líneas pedagógicas que nos podrán ayudar en el futuro como la de crear el concepto de ―profesor multicultural y multilingüe‖ que sea capaz de propiciar situaciones de aprendizaje equivalentes para todos los grupos étnicos e integrar, tal y como se ha detallado en nuestra propuesta de tarea, diferentes contenidos que contemplen las diferentes culturas que ayuden a los escolares a comprender conceptos, acontecimientos, costumbres bajo distintas perspectivas interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, R. (1998). "Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica,* 16, 367-295.

ARROYO, R. (2005). "La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso". En: Salvador (comp.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*). Archidona: Aljibe, 139-177

ARROYO, R. (2006). "La interculturalidad en los procesos de la composición escrita". *Investigación en la escuela*, 59, 91-102

ARROYO, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.

ARROYO, R. (2014). *La Ratita Presumida.* Versión de la tradición oral popular. Granada (España).

BARRIO, O. (dir) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 197-220.

BELTRÁN DE TENA, R. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994): Evaluación del

currículum, en SÁENZ BYRAM, M. Y FLEMING, M. (1998). Perspectivas interculturales en el aprendizaje.

CERTEAU, M (1996). *La invención de lo cotidiano.* México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

FREIRE, P (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

GEERTZ, C. (1997): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa (8ª) idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía. Cambridge University Press.

LUDBROOK, J. (2010). "Readability Formulae, Cloze Test, and Computerized Textual Analysis for Testing Language Skills. Are They Useful?" En: Mertens (comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques*. New York: Nova Publisher, 39-55.

LYRA, C. (1986). *La cucarachita mandinga.* San José (Costa Rica): EDUCA

MARCADORES DEL DISCURSO EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EN FÁCIL LECTURA

Tamara Hidalgo Froilán[1]

Resumen. La Asociación Europea ILSMH publicó en 1998 unas pautas de tipo lingüístico y tipográfico para la redacción de textos en fácil lectura, con la voluntad de proporcionar acceso a la información a personas con problemas de comprensión lectora. Sin embargo, el tratamiento de algunos aspectos lingüísticos es demasiado superficial. En este trabajo se proponen unas recomendaciones específicas para el tratamiento de los marcadores discursivos en los textos en fácil lectura. Estas recomendaciones se basan, además de en las pautas propuestas por la ILSMH, en características formales, semánticas y morfosintácticas de los marcadores del discurso.

Palabras clave: fácil lectura, adaptación de textos, marcadores del discurso, comprensión lectora, accesibilidad a la lectura

DISCOURSE MARKERS ON EASY READING TEXTS DRAFTING

Abstract. ILSMH Europe Association published in 1998 linguistic and typographic guidelines for writing easy-reading texts, in order to provide access to information for people with reading and comprehension necessities. However, the treatment for some linguistic aspects is too superficial. In this paper we propose specific recommendations to deal with discourse markers in easy-reading texts. These recommendations are based on the general guidelines for writing easy-reading texts, on the one hand, and on the formal, semantic and morph syntactic features of discourse markers, on the other.

Key words: easy reading, texts adaptation, discourse markers, reading comprehension, reading access

[1] Seminario de investigación en lectura y edición, Grupo DILES, Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: tamollun@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los contenidos en fácil lectura son aquellos generados a partir de un método de redacción y adaptación de textos dirigidos a personas que presentan algún tipo de déficit en su comprensión lectora.

Para la redacción de este tipo de textos contamos con las Directrices Europeas para Generar Información en Fácil Lectura. Se trata de pautas establecidas por la ILSMH (la Confederación de asociaciones para personas con discapacidad mental) de tipo tipográfico y lingüístico que contribuyen a la facilitación de la comprensión lectora de personas con dicho perfil.

Si bien las directrices establecidas por la ILSMH son bastante concretas en cuanto a la tipografía, son demasiado generales en relación a aspectos de orden lingüístico. Así, los expertos en redacción de textos en fácil lectura no cuentan con normas concretas acerca del tratamiento de fenómenos sintácticos, léxicos o discursivos más específicos.

El objetivo de este trabajo es cubrir una pequeña área de esos aspectos lingüísticos que en la actualidad no cuentan con un método de actuación pormenorizado en este tipo de textos. En concreto, en estas líneas reflexionaremos sobre el tratamiento que se debe dar a los marcadores del discurso (MD a partir de ahora) en relación con el método de fácil lectura y presentamos algunos criterios que pueden contribuir a esta tarea. Si bien es un primer acercamiento al tema, nuestra intención es que estos criterios nos ayuden a evaluar de forma objetiva la forma más adecuada de usar los MD en los textos en fácil lectura.

2. ¿QUÉ ES FÁCIL LECTURA Y PARA QUÉ SIRVE?

Gracias al acceso a la información que la mayoría de los ciudadanos tenemos, podemos decidir, elegir, satisfacer nuestras necesidades y, en definitiva, gozar de nuestros derechos de forma plena. Sin embargo, existe un gran número de personas cuyas limitadas capacidades para la lectura, la escritura y el entendimiento de los textos escritos les impiden dicho acceso. Se trata de un colectivo muy heterogéneo que comporta desde personas con discapacidad intelectual o déficit cognitivo a personas con un escaso bagaje cultural o baja competencia en la lengua donde se expresan todos estos contenidos.

El derecho a comprender está recogido en la Carta de los Derechos Humanos. Como consecuencia, hay una variedad de leyes y normas al respecto que velan para que este derecho pueda ser llevado a la práctica y, por tanto, disfrutado por toda la ciudadanía con independencia de su mayor o menos competencia lectora.

García Muñoz (2012) hace una revisión de toda esta legislación, que se inicia con el primigenio derecho a comprender reconocido por la Carta de los Derechos Humanos hasta

recorrer toda una regulación más concreta y exhaustiva sobre cómo llevar a la práctica tal mandato.

Uno de los pasos hacia la satisfacción del derecho a la comprensión es la Lectura Fácil, método de redacción y adaptación de textos dirigidos a personas con problemas de comprensión lectora. Este método contempla una serie de directrices lingüísticas y tipográficas que se deben aplicar a la redacción y adaptación de textos con el fin de hacerlos accesibles a este colectivo.

Por su parte, el Ministerio de Justicia organizó una comisión con la idea de modernizar el lenguaje jurídico y hacerlo accesible para todos los ciudadanos. Este documento surge de la voluntad del Gobierno de España de hacer un informe con recomendaciones lingüísticas dirigidas a los profesionales del Derecho con el propósito de acercar el lenguaje jurídico a la ciudadanía haciéndolo más comprensible. Empieza pues a haber una conciencia más extendida en la sociedad (no solo por parte de aquellos que sufren dificultades en la comprensión lectora) de la necesidad del acceso a la información como única vía para poder disfrutar plenamente de los derechos sociales. «La ciudadanía tiene derecho a comprender, sin la mediación de un traductor, las comunicaciones verbales o escritas de los profesionales del derecho.» (Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico, 2011:3).

3. DIRECTRICES PARA ADAPTAR TEXTOS EN FÁCIL LECTURA

La Asociación Europea ILSMH publicó en 1998 unas pautas generales para la adaptación y redacción de textos en Fácil Lectura que sirven para los diferentes idiomas de la Unión Europea. En el documento ya se declara la dificultad de hacer unas directrices específicas que se puedan adaptar a las capacidades de todas las personas con problemas de comprensión lectora Por tanto, el objetivo del documento es facilitar una relación de características generales que debe presentar un texto en fácil lectura.

A pesar de que en las Directrices se declara que el documento está destinado a personas con retraso mental, se afirma que los procedimientos serían esencialmente los mismos en la elaboración de textos adaptados dirigidos a otras personas con problemas de comprensión lectora. Con todo, recuerda que se deben evaluar las capacidades concretas del grupo al que va dirigido el texto con el fin de adaptarlo de acuerdo con sus necesidades.

Las pautas generales de los documentos en fácil lectura son:

- utilizar un lenguaje simple y directo,
- expresar una sola idea por frase,
- evitar los tecnicismos, las abreviaturas, y las iniciales, y
- estructurar el texto de manera clara y coherente.

4. ¿QUÉ DIRECTRICES DEMANDAN LA UTILIZACIÓN DE MD O ALGUNOS EN CONCRETO?

Además de las pautas generales expuestas más arriba, en el documento se hacen consideraciones más específicas sobre la redacción de textos en fácil lectura. En este apartado expondremos aquellas que guardan una relación más estrecha con el tema que aquí nos atañe: el tratamiento de los MD.

> […] Emplee vocablos cortos relativos al lenguaje cotidiano hablado. Evite las palabras largas difíciles de leer o pronunciar. Emplee únicamente palabras de uso habitual para las personas que integran el grupo objetivo. No obstante, emplee un lenguaje de adultos cuando escribe para personas adultas.
> Incluya una sola idea principal en cada oración. No intente expresar más de una idea o tema en cada oración.
> Sea sistemático al utilizar las palabras. Utilice la misma palabra para nombrar una misma cosa —incluso aunque la repetición de palabras afecten al estilo de redacción. (Freyhoff *et al*, 1998:13).

Debido a la falta de normas específicas para la utilización de los MD, hemos tomado estas directrices como base o como inicio en la reflexión que haremos sobre el tratamiento de los MD en los textos de fácil lectura. De esta forma, ya la primera de las normas citadas, nos orientaría en el uso de los MD, evitando aquellos que tengan una gran extensión.

Sin embargo, esta recomendación no deja de ser demasiado superficial y, en muchos casos, poco efectiva. En el siguiente ejemplo aparece un MD con poca extensión (solo está formado por una unidad), aunque intuitivamente podemos concluir que supone un obstáculo en la comprensión del texto.

> […] Su sueño es el de hacer borrón y cuenta nueva, partir en barco hacia Alaska -su idealizado paraíso- y empezar una nueva vida a este lado de la ley. No cuenta, empero, ni con que su quinceañero hijo le espera a la salida del penal para vivir con él ni con que un viejo colega del mundo del hampa hará lo imposible para que vuelva a delinquir. [La Vanguardia, 19-05-1994, Pasaje a Alaska]

Otro MD de similar significado a este, como *sin embargo*, podría facilitar la comprensión, debido a la mayor frecuencia de uso[2], a pesar de que presenta un mayor número de unidades.

Por tanto, sin contradecir las pautas establecidas por la ILSMH, debemos ayudarnos de otros parámetros más sólidos que estén relacionados únicamente con los MD. Un estudio sobre las características formales, semánticas y morfosintácticas de los MD nos ayudará a establecer una escala de complejidad que nos guíe en este sentido.

[2] Según los datos extraídos de CORPES XXI, *sin embargo* presenta 70 446 ocurrencias, en términos de frecuencia absoluta, frente a las 1 142 ocurrencias del MS *empero*.

De esta forma, gracias al estudio de la naturaleza de los MD, a algunas de las pautas establecidas por la Asociación Europea ILSMH para el vocabulario y a algunas ideas generales sobre comprensión lectora, reflexionaremos acerca del tratamiento adecuado de los MD en los textos en fácil lectura.

5. ADAPTACIÓN TEXTUAL

Las directrices para la simplificación de textos se han elaborado en su gran mayoría considerando diferentes aspectos léxicos, sintácticos, morfológicos y tipográficos que contribuyen a la comprensión lectora. Sin embargo, apenas encontramos consideración alguna sobre los distintos fenómenos lingüísticos que se den en un nivel discursivo. Por otro lado, tampoco abundan los trabajos sobre adaptación textual que tengan en cuenta elementos discursivos que puedan incidir en la complejidad del texto.

En este sentido, son los aspectos léxicos y sintácticos los que reciben mayor atención a la hora de adaptar y redactar textos en fácil lectura. Por otra parte, en la investigación sobre adaptación automática de textos a través de programas informáticos, los factores discursivos apenas son tenidos en cuenta, mientras que el nivel oracional se lleva toda la atención (Siddarthan, 2006).

No obstante, encontramos algunos trabajos en esta línea como el de Siddharthan (2006). En este estudio, el autor presenta una serie de problemas de incongruencia textual que pueden surgir en la simplificación de oraciones cuando no se ha tenido en cuenta características pertenecientes al ámbito supraoracional. Se trata de cuestiones relacionadas con la conexión y coherencia discursiva, como la falta de coherencia o los cambios en la intención comunicativa del mensaje. Siddharthan ilustra el problema con los siguientes enunciados. El enunciado *a* es el original y el *b* se corresponde con el texto adaptado.

a. Mr. Anthony, who runs an employment agency, decries program trading, but he isn‘t sure it should be strictly regulated.
b. Mr. Anthony decries program trading. Mr. Anthony runs an employment agency. But he isn‘t sure it should be strictly regulated[3].

a. El señor Anthony, que dirige una agencia de empleo, deplora la compra-venta de acciones, pero no está seguro de si debería estar estrictamente regulada.
b. El señor Anthony deplora la compra-venta de acciones. El señor Anthony dirige una agencia de empleo. Pero no está seguro de si debería estar totalmente regulada.

Como vemos en el ejemplo, la simplificación nos lleva a vincular la última frase con el segmento *Mr. Anthony runs an employment agency,* cambiando de esta forma el sentido y la intención comunicativa original del texto. Una de las soluciones que Siddhartan propone para evitar este tipo de errores en la simplificación es el tratamiento

[3] La traducción es mía.

de la cohesión conjuntiva. Por otro lado, alude a la importancia, no solo de que haya una coherencia sintáctica y discursiva, sino semántica. Para ello, añade que es importante que utilicemos mecanismos de conexión textual.

Una de las herramientas lingüísticas que contribuyen a la cohesión textual son los MD. Sin embargo, ateniéndonos a las pautas enumeradas en el apartado anterior, no podemos hacer uso de cualquiera de estas unidades, ya que algunas podrían suponer un obstáculo para la comprensión del texto. La extensión de algunas de estas piezas discursivas, el desconocimiento que algunos lectores con déficits cognitivos pueden tener sobre el significado de estas piezas, o cualquiera de sus características sintácticas, morfológicas o semánticas imprimen, como veremos más adelante, una gradación en la complejidad de los MD, y por tanto, no todos ellos resultan convenientes en textos de fácil lectura.

6. ¿QUÉ DEDEMOS TENER EN CUENTA SOBRE LOS MD EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EN FÁCIL LECTURA

6.1. NATURALEZA DE LOS MARCADORES

Antes de adentrarnos en el tratamiento que debe darse a los MD en la creación de textos en fácil lectura, describiremos de forma somera estas partículas y los diversos problemas que han surgido en su caracterización.

La principal dificultad en el estudio de los MD es su delimitación. Este problema deriva de que no son una clase uniforme de palabras; esto es, no pertenecen a una categoría gramatical determinada. A esto se le suma los problemas surgidos al abordar su estudio desde entornos lingüísticos descritos recientemente que se encuentran fuera de la oración. Los MD no se ajustan a las funciones que se encuentran en el marco oracional, lo que ha ocasionado una confusión entre las funciones de los marcadores y las de otras categorías invariables de la oración.

Como consecuencia se les ha dado una multitud de denominaciones diferentes que podemos encontrar en un breve repaso por la bibliografía dedicada a estas unidades.

A pesar de todo, se ha intentado establecer una sistematización de estas unidades a partir de las propiedades que presentan. La definición que aquí recogemos es la de Portolés y Zorraquino:

> […] Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (1999: 4057).

Son pues unidades con mayor o menor grado de gramaticalización que ejercen una función discursiva fuera del ámbito oracional. Su significado no es léxico ni funcional. Poseen lo que se llama un significado de procesamiento, el cual comporta una serie de instrucciones semánticas que contribuyen en la interpretación del discurso y le dotan de cohesión y coherencia.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por definir estas unidades discursivas a partir de características comunes, la confusión con otras categorías gramaticales con funciones propias del ámbito oracional ha trascendido y trasciende los trabajos dedicados únicamente al estudio de su naturaleza. No se trata por tanto solo de un problema de nomenclatura o descripción de estas unidades, sino que esta ambigüedad o falta de acuerdo en la literatura sobre el tema ha dificultado su tratamiento y aplicación a otros campos de la lengua, como en la de los MD en los textos en fácil lectura.

En este sentido, los trabajos sobre la influencia de los MD en la comprensión lectora son contradictorios. Como veremos en el siguiente apartado, hay estudios que afirman que los MD ayudan a la comprensión del texto mientras que otros concluyen que la aparición de estas unidades entorpece la lectura a personas con problemas de comprensión lectora.

Tal contradicción se deriva de que estas investigaciones han sido realizadas con conjunciones o expresiones que no son MD propiamente dichos ya que sus funciones están inscritas dentro del marco oracional.

No obstante, la escasez de trabajos relacionados con este tema nos ha llevado a tomar en consideración estudios que manejan conectores, conjunciones y otros elementos discursivos que no en todos los casos se corresponden con la definición de MD que hemos señalado anteriormente.

Asimismo, nos gustaría señalar que la mayor parte de los estudios referenciados en este trabajo están hechos con partículas del inglés, por lo que la extrapolación a sus partículas equivalentes en español se ha hecho con cautela y, en cualquier caso, dichas conclusiones nunca se han tomado de forma definitiva.

Con todo, estos trabajos, nos han servido, por un lado, de punto de partida para un primer acercamiento al tema y, por otro, nos han permitido extraer algunas reflexiones que subrayaremos más adelante.

6.1.1. ¿LOS MD CONTRIBUYEN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA O NO?

Los MD son partículas que dotan de coherencia y cohesión al texto al mismo tiempo que guían las inferencias que se desatan en la comunicación. Es, por tanto,

lógico pensar que estas partículas facilitan la comprensión de cualquier texto. Sin embargo, no son pocos los trabajos que se cuestionan si el uso de elementos de enlace realmente ayuda a la comprensión del texto o, al contrario, la entorpece (Millis *et al*, 1993; Degand y Sanders, 2002; Williams, 2002; Innajih, 2007).

Las relaciones de coherencia en un texto son conceptuales, es decir, son procesadas mediante conceptos como causa-consecuencia, problema-solución, etc. (Degand, 2002). Al poderse inferir tales relaciones, estas pueden estar explicitadas por marcas lingüísticas o no. A partir de esta idea hay estudios que parecen demostrar que en ocasiones la inferencia implícita de esta relación ayuda a la comprensión global del texto en mayor medida que si la relación está explicitada por un elemento de enlace (Millis *et al*, 1993).

Millis *et al* (1993) llevaron a cabo experimentos en los que concluyen que la presencia de los conectores minimiza la memorización del texto. Contrariamente a lo esperado, los pasajes con conectores que fueron leídos por los sujetos del experimento fueron recordados peor que los que no tenían. Esto les lleva a estos autores a aconsejar, al menos, un uso precavido de los conectores. No obstante, los resultados variaron sensiblemente entre las categorías de los conectores estudiados, de forma que los textos con marcadores temporales fueron recordados en menor medida que los que contenían conectores de finalidad o de causa.

Degand *et al* (1999), por su parte, observaron que eliminar unos cuantos conectores del texto afecta a la comprensión y a la memorización del contenido total del texto. Asimismo, esta autora, en un trabajo posterior (Degand, 2002) afirma que los elementos de enlace no son tan útiles entre personas con una gran competencia lectora. Por tanto, según estos trabajos, es el perfil del lector el que condiciona el uso de estos elementos de enlace.

Degand (2002) afirma que los MD facilitan la comprensión del texto en la medida en que ayudan en la representación de la estructura del texto. Por tanto, para un lector con poco dominio de la destreza lectora, los MD aliviarían el poco conocimiento del léxico del texto o del sentido general del texto. Sin embargo, advierte que los lectores deben estar familiarizados con estas unidades y saber su significado específico, puesto que su desconocimiento podría producir el efecto contrario y provocar malentendidos en la comprensión textual.

Por su parte, el Informe sobre la modernización de lenguaje jurídico también aconseja el uso de MD a la hora de simplificar un texto. El propósito de la utilización de los MD es explicitar la relación de unos enunciados con otros evitando de esta forma la ambigüedad en el mensaje que pudiera resultar de la omisión del uso de estos.

Por otro lado, los autores del informe subrayan que, a pesar de que los textos jurídicos están llenos de estas marcas, en muchas ocasiones están mal empleadas o usadas de tal forma que, lejos de evitar la ambigüedad, hacen que el texto sea más oscuro y dan pie a malas interpretaciones. Recomiendan, por tanto, la utilización de conectores más frecuentes, evitando el uso de aquellos que son comunes en el lenguaje jurídico pero que son poco habituales fuera del ámbito de la jurisprudencia. Por otra parte, también aconsejan evitar

aquellos MD que puedan crear confusión debido a que comprendan otros valores, como es el caso de la preposición *de*[4], ya que este tipo de ambivalencias pueden generar confusión en el lector.

Por tanto, a pesar de la aparente contradicción entre los estudios sobre el tema, parece que existe una tendencia al favorecimiento de su uso. Ahora bien, la utilización no ha de hacerse de forma indiscriminada, sino que está sujeta a una serie de restricciones como la frecuencia de uso del MD en cuestión, su significado, su longitud o el perfil del lector al que va dirigido el texto, entre otras.

Degand (2002) también advierte esta disonancia entre los resultados de investigaciones sobre la contribución de los MD a la comprensión lectora y lo explica a través de las carencias y la falta de rigor científico de los experimentos. Estos, según la autora, deben hacerse con el mismo tipo de conectores y de textos, así como el mismo perfil de sujeto.

Por otro lado, Degand advierte la heterogeneidad de las partículas utilizadas en los distintos estudios, también señalada por Innajih (2007) en su investigación doctoral. Ambos autores apuntan independientemente que las diferentes categorizaciones, definiciones y propiedades establecidas por los distintos autores para estas partículas ha generado multitud de listas con características diferentes. De esta forma, cuando estas partículas son utilizadas en estudios experimentales, encontramos resultados muy diversos debido a que en muchos casos no se está aludiendo a los mismos elementos.

En resumen, si bien debemos tener en cuenta los inconvenientes presentados por los estudios que indican que los MD suponen un obstáculo para la comprensión lectora, nos inclinamos a pensar que la aparición de los MD puede contribuir a facilitar la comprensión lectora y por tanto deben ser empleados en la redacción de textos en fácil lectura. Ahora bien, su uso debe estar limitado a aquellos que estén en consonancia con las investigaciones hechas sobre comprensión lectora y que se adecúen a las pautas establecidas por la ILSMH.

6.3. FACTORES QUE RESTRINGUEN LA UTILIZACIÓN DE LOS MD EN LOS TEXTOS EN FÁCIL LECTURA

En el apartado anterior hemos establecido, con las reservas oportunas, que en términos generales los MD sí deben aparecer en los textos generados en fácil lectura.

[4] En el *Estudio de campo: Lenguaje escrito* para la frase ―En el presente supuesto, de la valoración conjunta de los medios de prueba que han sido aportados por las direcciones letradas de ambas partes litigantes y de la ponderación de las actuaciones que constan en autos , se constata que la relación actual de los progenitores no permite el establecimiento de la guarda y custodia compartida .‖ proponen sustituir la preposición *de* por otras expresiones menos ambiguas y más comunes: ―En el presente supuesto, basándonos en la valoración conjunta de los medios de prueba que han sido aportados por las direcciones letradas de ambas partes litigantes y en la ponderación de las actuaciones que constan en autos, se constata que la relación actual de los progenitores no permite el establecimiento de la guarda y custodia compartida. (…)‖.

Sin embargo, su aparición debe atenerse a una serie de restricciones que nos harán decantarnos por unos y evitar otros.

Si queremos facilitar la comprensión de un texto, debemos seleccionar aquellos MD que sean más fáciles de procesar por el tipo de lector al que están dirigidos los contenidos en fácil lectura. Sin embargo, la tarea de determinar qué MD son más fáciles de procesar y cuáles más difíciles no es tan sencilla.

Hay algunos parámetros que nos pueden ayudar a establecer una escala de complejidad o, al menos, a asentar unos criterios objetivos en los que poder basar la utilización de algunos MD y la restricción de otros.

Para establecer qué condicionantes son los que limitan la elección de unos MD frente a otros nos hemos basado en:

1. las directrices establecidas para la creación y adaptación de textos en fácil lectura, y
2. las características formales y semánticas de estas partículas discursivas.

6.3.1. DIRECTRICES PARA LA CREACIÓN DE TEXTOS EN FÁCIL LECTURA

Ya hemos visto que las Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura tratan de presentar unas pautas generales para la redacción de textos dirigidos a personas con problemas de comprensión lectora. Sin embargo, no proporcionan criterios específicos sobre la utilización y tratamiento de fenómenos lingüísticos concretos como el caso de los MD.

Con todo, nosotros hemos partido de aquellas directrices que pueden tener relación con los MD para adecuar la utilización de estos a las pautas establecidas por la ILSMH.

Una de las directrices de la ILSMH que afectan al uso de MD es la de utilizar vocablos de uso cotidiano, que sean habituales para las personas a las que van dirigidos dichos textos. Por tanto, se deben evitar todas aquellas palabras cuyo uso no sea frecuente.

Según la perspectiva constructivista sobre la comprensión lectora, el lector activa conocimientos previos y expectativas propias al leer (Acquaroni, 2004). Así pues, la utilización de un vocabulario frecuente contribuirá a la comprensión del texto en personas con problemas de destreza lectora.

Dentro del conjunto de los MD, encontramos algunas de estas piezas cuyo uso no es muy habitual o quizá no en ámbitos cotidianos. Ya veíamos cómo ciertos MD frecuentes en el ámbito de la jurisprudencia suponen un obstáculo para la comprensión

de textos jurídicos al no ser frecuentes en el uso común del lenguaje. A tenor de esto, sería aconsejable evitar MD como *verbigracia* siempre que podamos utilizar otros más comunes como *por ejemplo*.

Sin embargo, si bien es lógico pensar que el uso de palabras frecuentes ayuda en comprensión del texto, Saggion *et al* (2011) no creen en la eficacia de este factor por sí solo. Estos autores subrayan que aquellas palabras más frecuentes suelen ser de naturaleza polisémica. En este sentido, encontramos cierta polisemia o polifuncionalidad en muchos de los MD. Esto puede crear malentendidos y confusión en la relación que establecen entre los enunciados o las inferencias que pretenden desatar. Por ello, no solo habría que restringir el uso de los MD menos comunes, sino aquellos MD cuya polifuncionalidad generase más de una interpretación.

Asimismo, además de utilizar los MD más frecuente, debemos ser sistemáticos en su uso. Unos de los factores que se han utilizado para medir la complejidad textual es la densidad léxica del texto[5] (Anula, 2007). A mayor densidad léxica mayor complejidad textual, por ello, creemos que la mejor forma de favorecer la simplificación textual en lo que al uso de estas piezas discursivas se refiere es ser sistemáticos en su utilización. De esta forma, debemos usar siempre los mismos MD para expresar las mismas relaciones semánticas entre enunciados.

En relación con otra de las pautas de la ILSMH que recogíamos en el apartado 3 es la recomendación del uso de palabras cortas. Asimismo, estudios sobre comprensión lectora (Rodríguez Diéguez *et al*, 1993) concluyen que las palabras cortas conllevan un menor coste de procesamiento.

Por tanto, ateniéndonos a las Directrices de la ILSMH debemos tener en cuenta la frecuencia de uso de los MD, la sistematicidad en su utilización a lo largo de un texto y su longitud.

6.3.2. FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPLEJIDAD

Los MD poseen una serie de propiedades formales, semánticas y morfosintácticas que podrían ayudarnos a establecer una escala de complejidad entre ellos.

Desde un punto de vista formal, los MD están constituidos por un número definido de unidades léxicas. *Además*, por ejemplo, contiene una unidad, frente a *por consiguiente*, que tiene dos, *por el contrario*, con tres, o *al fin y al cabo*, que tiene cinco. En este sentido, podemos establecer una relación entre el número de unidades del MD y su complejidad, de forma que los MD compuestos por una única unidad serán los más sencillos e irán

[5] La densidad léxica de un texto hace referencia al número de palabras léxicas diferentes contenidas en un texto medida en relación a los segmentos o unidades discursivas en que cabe dividir un texto

adquiriendo mayor complejidad a medida que el número de unidades que los constituyen sea mayor. Por ello, el número de unidades que componen un MD puede ser uno de los criterios que nos ayuden a delimitar su uso en los textos en fácil lectura. De esta forma, en consonancia con la ILSMH que recomienda el uso de palabras breves, se recomienda utilizar aquellos marcadores que estén constituidos por un menor número de unidades.

Con relación a la función semántica, hay algunos estudios sobre las diferencias de complejidad de las distintas funciones de partículas conjuntivas (Millis *et al*, 1993 e Innajih, 2007). Estos dos autores hicieron sendos experimentos sobre el impacto de diferentes elementos de enlace en la comprensión lectora de estudiantes de inglés. Los resultados de Innajih (2007) muestran que, por ejemplo, los elementos conjuntivos de tipo aditivo facilitan en mayor medida la comprensión del texto seguidos de los temporales, los causales y, por último, los contraargumentativos. Igualmente, Millis (1993) establece una escala de complejidad entre los conectores temporales, causales y de finalidad, en la que los primeros son los más fáciles.

Por su parte, Goldman and Murray (1992) también descubrieron que los conectores aditivos eran los más fáciles. De la misma manera, Ozono e Ito (2003) concluyeron que sus participantes obtenían una mejor comprensión lectora si eran ayudados por conjunciones aditivas.

No obstante, en estos trabajos se mezclan MD con otros elementos de enlace que operan a nivel oracional como la conjunción *porque*. Por tanto, a pesar del interés que nos suscitan estos resultados, no son concluyentes en relación al objetivo de este trabajo. Con todo, consideramos que la función semántica también debe ser tomada en cuenta para futuras investigaciones sobre diferencias de complejidad entre los MD, ya que puede ser considerada otro factor delimitador de los MD en los textos en fácil lectura.

Por otra parte, la carga semántica de un MD es uno de los factores tenidos en cuenta para establecer una escala de complejidad. El significado de procesamiento de un MD puede contener un variado número de instrucciones semánticas que, añadidas al contexto donde este se manifiesta, multiplican sus efectos de sentido. Esto contribuye a aumentar su carga semántica y, por tanto, su grado de polisemia. Por ejemplo, el MD *así* comporta una serie de funciones discursivas que se pueden agrupar en dos clases: aquella que adquiere cuando introduce un miembro del discurso que ilustra otro anterior y cuando introduce una conclusión. Por otro lado, en ocasiones, el marcador *así* puede introducir una circunstancia que permite una consecuencia determinada. El tipo de circunstancia dependerá del contexto, lo que genera que el MD *así* multiplique sus efectos de sentido. De esta forma *así* puede introducir una condición, una finalidad, una causa o una manera.

Según las posibilidades de significación del marcador descrito, diremos que *así* presenta un mayor grado de complejidad que un marcador como *es decir*, el cual

contiene una única instrucción semántica (presenta el miembro del discurso que introduce como una paráfrasis del anterior).

Por otra parte, la polisemia de un marcador y una gran carga semántica pueden generar interpretaciones ambiguas. Ya veíamos cómo la preposición *de*, de uso común en los textos jurídicos, puede dificultar la comprensión del mensaje al poseer otros valores diferentes al valor discursivo con la que es utilizada en el ámbito de la jurisprudencia[6].

En consecuencia, la carga semántica de un MD es uno de los criterios que nos permiten graduar su complejidad, de manera que aquellos MD que comporten un menor grado de polifuncionalidad serán más convenientes en los textos en fácil lectura.

Por último, la posición del MD también puede ser influyente. En el experimento que Williams *et al* (2003) hacen se observa cómo la lectura fue más rápida cuando *for example* estaba al final de la frase, en vez de al principio o en el medio. El estudio en cuestión tiene como objetivo comprobar qué opciones dentro del ámbito discursivo tienen un impacto en la lecturabilidad de un texto. En concreto, estos autores afirman que la posición de un MD afecta a la fluidez en la lectura (no a la comprensión). Sin embargo, hay autores como Siddharthan (2004) para los que la lecturabilidad es una combinación de la comprensión, la fluidez y el interés del lector sobre el texto.

Por tanto, aunque no poseemos datos concretos en cuento al impacto que la posición de un MD puede tener en relación a la comprensión lectora, creemos que puede ser otro factor a tener en cuenta en el tratamiento de los MD en los textos en fácil lectura.

En resumen, según las características aquí citadas, se aconseja el uso de marcadores que contengan un menor número de unidades así como una menor carga semántica. Igualmente, la función semántica y la posición del MD dentro del enunciado podrían ser determinantes a la hora de restringir el uso de los MD en textos en fácil lectura, si bien está por determinar una escala de complejidad testada y fiable en este sentido.

Con todo, este tipo de recomendaciones son orientativas. Los textos en fácil lectura están dirigidos a un heterogéneo grupo de personas. La dificultad en la comprensión lectora puede venir desencadenada por diferentes tipos de discapacidad intelectual o por una escasa competencia en la comprensión de la lengua del texto. De ahí que las soluciones no puedan darse de forma estándar para todos los colectivos a los que estos textos están dirigidos. Marcadores como *claro* o *vale* no presentan ninguna dificultad para una persona con discapacidad cognitiva, mientras que los matices de significado siempre quedan ambiguos para una persona que no tenga una gran competencia en español, ya que se trata de marcadores con multitud de efectos de

[6] Véase nota 1.

sentido que cobran matices de significado distintos dependiendo del contexto en el que se encuentren. Por otro lado, para una persona con dislexia será más difícil procesar un marcador largo, con un mayor número de unidades o con sílabas poco frecuentes en español, de manera que el número de unidades de los MD cobra en este caso más importancia que el grado de polisemia.

Por tanto, la escala de complejidad de los MD varía y puede ser refinada atendiendo al colectivo al que vaya dirigido el texto. Es decir, la complejidad debe evaluarse en relación al lector y sus características y capacidades. Es por tanto una propiedad subjetiva o parametrizable.

En este sentido, el objetivo de este estudio no ha sido el de proporcionar una lista cerrada de MD que se pueden o no se pueden utilizar en textos de fácil lectura, sino el propósito ha sido reflexionar sobre una serie de criterios en relación con el uso de los MD que ayuden a la simplificación de textos en función del grupo al que vaya dirigido.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de los esfuerzos hechos por los distintos agentes implicados en la accesibilidad a la lectura, la voluntad de extender el derecho a la información es relativamente reciente. Esto hace que no encontremos unas normas específicas para el tratamiento de los distintos fenómenos lingüísticos en la redacción y adaptación de textos en fácil lectura.

En este trabajo hemos tratado de hacer una reflexión sobre el tratamiento que debemos hacer de los MD de forma que se adecúen a las Directrices publicadas por la ILSMH y, por tanto, contribuyan a la facilitación de la lectura de textos dirigidos a personas con dificultades en el procesamiento de la información.

Así, proponemos una serie de recomendaciones específicas en el uso de los MD en los textos en fácil lectura. Estas recomendaciones están basadas en criterios objetivos basados en una escala de complejidad de los MD a partir de sus características formales y semánticas. Además, hemos tenido en cuenta aquellas pautas establecidas por la ILSMH susceptibles de ser relacionadas con el uso de los MD.

Las recomendaciones hechas son las siguientes:

1. Se aconseja el uso de aquellos MD compuestos por un menor número de unidades. Según estudios sobre comprensión lectora, la longitud de las palabras afecta al procesamiento del texto. Por otro lado, la ILSMH recomienda el uso de vocablos breves. Tomando el número de unidades como criterio a la hora de establecer una escala de complejidad en los MD, aquellos que estén compuestos por pocas unidades serán más

fáciles de procesar que los que estén constituidos por más.

2. Se recomienda el uso de los MD que contengan una menor carga semántica. En una hipotética escala de complejidad se establecen como más sencillos aquellos MD que contengan un menor número de instrucciones semánticas y de efectos de sentido, ya que el grado de polisemia de un MD puede inducir a malas interpretaciones por parte del lector o a una mayor dificultad en su procesamiento.
3. Se recomienda aquellos MD que sean de uso frecuente y conocidos entre el colectivo al que esté dirigido el texto en fácil lectura. El uso de MD que no sean identificados o cuyo significado no sea conocido por el lector dificulta la comprensión global del texto, ya que inferir el significado de unidades no conocidas supone un coste de procesamiento importante en personas con bajos niveles de comprensión lectora.
4. Debemos ser sistemáticos en el uso de MD. De esta forma, se recomienda el uso de un MD por función discursiva, evitando la utilización de sinónimos.

Con todo, estas recomendaciones son solo una orientación en la redacción y adaptación de textos en fácil lectura. Estas deben estar sujetas al grupo concreto al que vaya dirigido el texto. Los problemas de comprensión lectora están ocasionados por multitud de circunstancias, por lo tanto, las personas que los padecen no responden a un perfil único, sino que se trata de un grupo heterogéneo con necesidades específicas. Así, las sugerencias que planteamos deberán ser adaptadas al grupo en cuestión y a las circunstancias concretas de la redacción del texto.

Por último, queremos subrayar que este trabajo es una primera aproximación al tratamiento de los MD en relación a la accesibilidad a la lectura y, por tanto, debe ser ampliado en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004). ―La comprensión lectora‖. En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español*. Madrid: Sgel, 943-964.

ALMOGUERA, A. (2006). ―Fácil lectura. La accesibilidad invisible‖. *Revista Cermi.es*. [en línea]. http://www.cermi.es/es-ES/Cermi.es/Revista/Lists/Revistas/Attachments/47/Cer1216.pdf [Consultado: 14 de octubre, 2014]

ANULA REBOLLO, A. (2007). ―Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad‖. En Pastor

Cesteros y Roca Marín (Eds.). *Actas XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 162-170.

ANULA REBOLLO, A. (2013). ―Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación lectora‖. En Roncero Mayor (ed.). *Monográficos Sinoele: VI Congreso de Hispanistas de Asia*. [en línea]. <http://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH/aah2007.pdf> [Consultado: 14 de octubre, 2014]

ANULA REBOLLO, A., FERNÁNDEZ-LAGUNILLA, M., BELINCHÓN CARMONA, M., REVILLA GUIJARRO, A. y HERAS SEDANO, L. (2006). ―Introducción a Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura‖. En *Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Madrid: FGUAM, I-XXXII

BALIBREA CÁRCELES, Á. (2003). ―La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE‖. En Perdiguero y Álvarez (Eds.). *Actas XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera.* Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 847-858.

BOTT, S. y SAGGION, H. (2011). ―Spanish Text Simplication: An Exploratory Study‖. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 47, 87-95.

DEGAND, L. y SANDERS, T. (2002). ― The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2‖. *Reading and Writing*, 15, 739-758.

FREYHOFF, G., HESS, G., KERR, L., MENZEL, E., TRONBACKE, B. y VEKEN, K. V. D. (1998). *El camino más fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura*. ILSMH European Association [en línea]. <http://www.feapsmadrid.org/sites/default/files/documents/Lecturafacil.pdf> [Consultado: 14 de octubre, 2014]

GARCÍA MUÑOZ, Ó. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (1999). ―Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia‖. En Franco Fogueroa, Soler Cantos, Cos Ruiz y Rivas Zancarrón (Eds.) *Actas X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-330.

INNAJIH, A. (2007). *The impact of textual cohesive conjunctions on the reading comprehension of 4th year English major students in Libyan universities*. Newcastle: University of Newcastle Upon Tyne.

COMISIÓN DE EXPERTOS. *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico.* Madrid: Ministerio de Justicia. [en línea]. [Consultado el 14 de octubre de 2014] <http://lenguajeadministrativo.com/sobre-la-modernizacion-del-lenguaje-juridico/>

LLAMAS SAÍZ, C. y MARTÍNEZ PASAMAR, C. (2001). ―Valoración del programa Hot potatos en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso‖. En Gimeno Snaz (Ed.). *Actas XII Congreso Internacional ASELE. Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, 577-586.

MILLIS, K. K., GRAESSE, A. C. y HABERLANDT, K. (1993). ―The impact of connectives on the memory of expository text‖. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 317-339.

MONTOLÍO DURÁN, E., GARCÍA ASENSIO, M. Á., GRAS MANZANO, P., LÓPEZ SAMANIEGO, A., POLANCO MARTÍNEZ, F., TARANILLA GARCÍA, R. & YÚFERA GÓMEZ, I. ―Estudio de Campo: Lenguaje escrito‖. En *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico. Ministerio de Justicia*. Madrid: Ministerio de Justicia. [en línea]. <http://lenguajeadministrativo.com/sobre-la-modernizacion-del-lenguaje-juridico/> [Consultado el 14 de octubre de 2014]

MOSER, M. y MOORE, J. (1996). *On the correlation of cues with discourse structure: results from a corpus study*. Trabajo no publicado.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2011). ―La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales‖. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9 (5), 57-83.

PETERSEN, S. E. y OSTENDORF, M. (2007). ―Text simplification for language learners: a corpus analysis‖. En *Proceedings of Workshop on Speech and Language Technology for Education*. Farmington, Pennsylvania USA. [en línea]. http://www.isca-speech.org/archive_open/slate_2007/sle7_069.html [Consultado: 14 de octubre, 2014]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del español del siglo XXI. [en línea]. http://www.rae.es [Consultado: 13 de noviembre, 2014]

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., MORO BERIHUETE, P. y CABERO PÉREZ, M. (1993). ―Ecuaciones de predicción de lecturabilidad‖. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 47-64

SAGGION, H., GÓMEZ-MARTÍNEZ, E., ANULA, A., BOURG, L. y ETAYO, E. (2011). ―Text Simplification in Simplext: Making Texts more Accessible‖. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 47, 87-95.

SIDDHARTHAN, A. (2004). *Syntactic simplification and text cohesion*. Cambridge: University of Cambridge.

SIDDHARTHAN, A. (2006). ―Syntactic simplification and text cohesion‖. *Research on Language & Computation*, 4, 77-109.

WILLIAMS, S. (2002). ―Natural Language Generation of discourse connectives for different reading levels‖. 5th Annual CLUK Research Colloquium. [en línea].<http://mcs.open.ac.uk/sw6629/Publications/CLUK2002.pdf> [Consultado: 14 de octubre, 2014]

WILLIAMS, S., REITER, E. y OSMAN, L. (2003) ―Experiments with Discourse Level Choices and Readability‖. En *11th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics EAL'03*. Budapest. 127–134.

FÁCIL LECTURA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2: UNA CUESTIÓN DE DERECHOS

Aldo Ocampo González[1]

Resumen. Este capítulo presenta el desarrollo de la metodología de fácil lectura y su relación con la enseñanza del español como lengua extranjera. Se inicia con una descripción detallada sobre los factores individuales incidentes en el proceso de adquisición y dominio del código lector en segundas lenguas. A raíz de esto, se discute sobre el aporte de los enfoques para la enseñanza del español como L2 y su relación con las exigencias actuales de los modelos sociolingüísticos y lingüístico-textuales que sustentan el paradigma comunicativo en la postmodernidad. Se presta especial atención, a la relación texto, discurso y textualidad, reconociendo que es el texto y sus componentes lingüístico-discursivos los que generarían gran parte de las dificultades de comprensión lectora. Todo ello, exige la necesidad de introducir en la enseñanza de la lectura del español como L1 y L2 los procedimientos de adaptación lingüística y discursiva de textos jurídicos, literarios, informativos y narrativos como medio de compensación de las desigualdades educativas. Se agrega además, el desarrollo de las destrezas lingüísticas, los procedimientos de adaptación de textos de fácil lectura a través de la identificación de sus principios y características. Se finaliza reflexionando sobre qué características debe considerar la evaluación en este contexto de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza del español, L2, educación inclusiva, fácil lectura, discurso accesible

EASY READING AND TEACHING OF SPANISH AS L2: A MATTER OF RIGHTS

Abstract. This chapter presents the development of the methodology easy to read and its relation to the teaching of Spanish as a foreign language. It begins with a detailed description of the individual factors incidents in the process of acquisition and proficiency in a second language code reader. Following this, it discusses the contribution of the approach to the teaching of Spanish as L2 and its relation to the current demands of the sociolinguistic and linguistic-textual models that support the communicative paradigm in postmodernity. Special attention is given to the text, discourse and textuality relationship, recognizing that the text and its linguistic-discursive components that generate much of the difficulties in reading

[1] Chileno. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva, Chile. Profesor de la Universidad Los Leones, Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro) e I.P.P. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

comprehension. This requires the need for teaching reading Spanish as L1 and L2 linguistic processes and discursive adaptation of legal, literary, informational and narrative text as a means of compensation for educational inequalities. It also adds, developing language skills, procedures adaptation of texts readable by identifying their principles and characteristics. It concludes by reflecting on what features should consider evaluating learning in this context.

Key words: teaching spanish, L2, inclusive education, easy reading, speech accessible

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa manifiesta la gran complejidad por la que atraviesa la ciencia educativa en su conjunto. Esta situación no sólo da cuenta de la necesidad de superar de ciertos fenómenos que se vislumbran en *crisis* y *estancamiento.*

Havel, explica que la crisis del pensamiento nos permite transitar hacia nuevos escenarios de comprensión y reivindicación sobre aquello que hemos aceptado y validado hasta ahora. Según este autor, no son los paradigmas los que están en crisis sino que las formas de conocer e interpretar nuestro escenario actual.

Una de las modificaciones más urgentes es la necesidad de consolidar sistemas educativos que consideren la *naturaleza humana* de cada ser y que dispongan de un concepto de *sujeto educativo en potencia*. Estos desafíos son coherentes con las trasformaciones que hoy exige el enfoque de Educación Inclusiva como parte de la resignificación necesaria para responder a la *emergencia de nuevos sujetos sociales* que buscan ser legitimados y reposicionados en su esencia.

Este trabajo presenta a la luz del enfoque de Educación para Todos, un conjunto de indicaciones oportunas que a través de una mirada comprensiva, nos permita entender el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en la *adquisición de segundas lenguas*. En una primera parte, se analizan los factores individuales incidentes en el proceso lector de una L1 o L2 y su vinculación con los aportes de la competencia lingüística y comunicativa. Posteriormente, se describe el aporte de los diversos *modelos de lectura* en la enseñanza del español como L2.

En un segundo momento, se analiza con especial detención los *principios metodológicos* que sustentan la propuesta de Lectura Fácil o Fácil Lectura. Para ello, se identifican los aportes de la *lingüística textual* y *del discurso* como vías alternativas para abordar las dificultades de lectura que experimentan múltiples colectivo de estudiantes.

Se torna necesario asumir una reflexión profunda sobre el texto como *unidad co-construida* entre el *lector* y el *autor*, cuyo sistema de mediación exige la necesidad de atender a la calidad de los esquemas mentales y los conocimientos del mundo que cada *lector/estudiante* aporta a su proceso de comprensión.

En fácil lectura la *comprensión* no depende únicamente de la calidad de la competencia cognitiva del aprendiente, sino que presta un papel relevante a la calidad de los *marcadores discursivos*, *textuales* y *lingüísticos* que gravitan en torno al texto. Esta noción nos invita a analizar de forma profunda y detallada la estructura textual y sus componentes. Este documento analiza los pasos para efectuar una adaptación de textos fáciles de leer y comprender, respondiendo operativamente al artículo 27.1 de la Convención Internacional de Derechos Humanos sobre acceso a la información, a las artes, a la literatura y a la cultura.

Los principios de fácil lectura buscar tensionar las formas de *accesibilidad* a la lectura y esbozan de forma humilde un *preconcepto* sobre la definición de *lectura inclusiva*. Es preciso señalar que la adaptación de textos de fácil lectura, deben realizarse en todas las disciplinas del currículo escolar, así como en situaciones que ameriten flexibilizar el *texto como vía de potenciación del rendimiento lector*. Estas situaciones pueden ser: a) textos para estudiantes no hablantes de español, b) estudiantes con necesidades educativas en determinadas disciplinas de aprendizaje, c) experiencias de aprendizaje con lenguaje poco claro como por ejemplo textos científicos, etc.

La *facilitación del discurso escrito* representa una vía alternativa y oportuna para reducir las múltiples formas de exclusión incluyente de la que son partes números estudiantes de nuestro sistema educativo en general. La invitación es ahora, a levantar propuestas que desde nuestra Latinoamérica unida permitan potenciar esta *metodología en construcción* e integrarla en los planes de formación de todos los educadores.

1. FACTORES INDIVIDUALES DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

Una de las transformaciones más significativas que ha experimentado el campo de las didácticas de las lenguas en L1 o L2, ha sido la necesidad de centrar la enseñanza en las *características individuales* del estudiantado. Esta visión coherente con los desafíos de la Educación inclusiva, asume la *heterogeneidad* del estudiantado como parte su fundamento psicológico. Según esto, el profesor es el generador de oportunidades de aprendizaje y es él en conjunto con su estudiantado quiénes deciden qué actividades se llevan a cabo en la clase.

La meta del aprendizaje es en sí misma experiencial, lo que implica fomentar una enseñanza que apunte a la autonomía y a la comprensión del estudiantado a través de un repertorio amplio de experiencias comunicativas. Se incluye de esta forma, la *concepción situacional sobre el aprendizaje* y un *conocimiento situado sobre el sujeto* educativo, con la intención de proveer la integración de un andamiaje apropiado conduciendo gradualmente a una autonomía por parte del estudiante (Hinkel, 2011).

Estas orientaciones, aportadas en gran parte por la psicología cognitiva y reforzadas por la neuropsicología, señalan la necesidad de gestionar la enseñanza de una L1 o L2 desde un análisis detallado de *tres dimensiones* integradas entre sí. Estas son las siguientes:

Variable Cognitiva	• Inteligencia • Aptitud • Estilo cognitivo: -Independencia/dependencia de campo • Estrategias de aprendizaje -Directas: memoria, cognitiva, comprensión -Indirectas: meta-cognitiva, afectiva y social
Variable Afectiva	• Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas • Motivación para aprender lenguas -Extrínseca -Intrínseca -Integradora -Instrumental -Resultativa
Variable Física y Psicológica	• Edad • Personalidad -Grado de extroversión o introversión -Asunción del riesgo/inhibición -Nivel de Ansiedad -Tolerancia/intolerancia a la ambigüedad -Otras

Tabla N°1: Factores influyentes en el aprendizaje de una L1 o L2. Fuente: *Funiber, 2011*

3. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Los modelos de *enseñanza/aprendizaje* (Cantero y De Arriba, 1997; Muñoz Liceras, 1991) de un idioma han enfatizado tradicionalmente en la consolidación de la competencia lingüística (Álvarez Méndez, 1987; Bachman, 1995; Martín Peris, 1998, Mendoza, 2008) fuertemente hasta mediados de los años 70. Actualmente, es posible observar la presencia de actividades de aprendizaje que combinan orientaciones del clásico modelo de *gramática traducción* (Melero, 2000; Cortés Moreno, 2000) con dimensiones discursivas y justificaciones pedagógicas asociadas al *enfoque comunicativo* de la lengua (Hymes, 1971; Chomsky, 1996; Canale y Swan, 1996).

La enseñanza de una L1 o L2 con énfasis en la potenciación de la competencia lingüística supuso formar a los aprendientes para desarrollar un número ilimitado de enunciados con mayor efectividad. Esta concepción asume y reduce la gramática a un contenido enseñable. Se instaura de este modo, una concepción sobre la *didáctica de la gramática* (Martín Peris, 1998) que enfatiza en el estudio del sistema y sus reglas de combinación (Funiber, 2011). Esta enseñanza supone por tanto *aprender palabras sueltas*.

El ingreso de los principios del enfoque comunicativo al campo de la didáctica de una L1 o L2, apoyado en los planteamientos de Noam Chomsky (1965,) a través de su célebre teoría de la Gramática Universal (Chomsky, 1988) o Generativo- Transformacional, puso en tensión las bases metodológicas empleadas hasta ese entonces. Este quebrantamiento, tránsito desde una enseñanza *estructuralista* (Coseriu, 1962; Gil, 2001) centrada en el código de la lengua, por una que apuesta por la *situación comunicativa* y sus *interacciones*. Se inicia entonces, una visión sobre el aprendiente como constructor de su propio aprendizaje.

> [..] Las tendencias de la lingüística moderna, como la lingüística del texto, el análisis del discurso y de la conversación, la pragmática lingüística, la psicolingüística (herederas directas no de la lingüística sino de la psicología y de la filosofía del lenguaje) han alterado sustancialmente la concepción tradicional de la lengua y se han aplicado, por vez primera, al estudio de la comunicación oral, de sus rasgos y sus condicionantes, y por tanto al estudio de la interacción, de la influencia del contexto en el discurso, al estudio estructural de los enunciados (más allá de la gramática de la oración), y a los procesos de adquisición del lenguaje (oral) (Mendoza, 2008:15).

Esta concepción ayudó a comprender la necesidad de actualizar los planes y programas de formación de profesores, mediante la incorporación de dimensiones pragmáticas, sociolingüísticas, funcionales, discursivas, textuales y estratégicas de la lengua. Estos aportes *diversifican* el entendimiento del estudio de la gramática extendiendo su campo desde

> […] las reglas internas de funcionamiento del sistema (como por ejemplo, la concordancia), sino también desde las reglas de uso que relacionan los aspectos formales de la lengua con el contexto de la comunicación. Es decir, hay aspectos gramaticales que sólo se pueden explicar desde reglas de orden pragmático, sociolingüístico o discursivo (Funiber, 2011:4).

Este cambio involucró la consideración formativa de aspectos tales como:

- Conocimiento y *comportamiento social* de un grupo de aprendientes
- Las variaciones de la *complejidad lingüística* y *cultural* de una determinada comunidad de hablantes
- La consideración de la *variedad/diversidad lingüística*. Esto involucra la multiplicidad de variedades del español
- El *concepto de corrección* como herramienta de comunicación
- La amplitud y diversificación del concepto de lengua
- El conocimiento de las formas dialectales

La adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (Carilino y Santana, 1996), especialmente, la destreza de lectura es ―una cuestión procedimental y no conceptual, al igual que lo es cualquier otra habilidad humana (Funiber, 2011:11). Se inicia entonces, una distinción teórico-metodológica sobre la denominada *gramática implícita*[2] y

[2] Corresponde a la capacidad de cada hablante para controlar el uso de su lengua a partir de su sistema de referencia.

explicita[3] de la lengua. Widdowson (1978) agrega la distinción entre *uso* y *utilización*. Ambas ideas

> […] se refieren hasta qué punto el usuario de una lengua es capaz de demostrar su dominio de las reglas lingüísticas, mientras que el segundo hace referencia al modo y mediada en que esas reglas se usan para una comunicación eficaz (Widdowson, 1978:79)

¿Qué es la competencia lingüística?, se entiende por competencia lingüística como el conocimiento del código que efectúa cada aprendiente. Esta puede ser observada según Hymes (1971), Mendoza (2008), Holme (2009) y Bermeosolo (2012) a través de la *actuación* del sujeto. Hadlich (1975) explica que la *actuación*[4] es lo que Chomsky denominó *desempeño*, es decir el uso real que cada hablante realiza de su lengua en situaciones comunicativas concretas.

La competencia lingüística según Mendoza (2008) se sub-divide en cuatro dimensiones tales como: a) ámbito *fonográfico* (conocimiento fonológico y grafémico de la lengua), b) *morfosintáctico* (estructura y reglas), c) *léxico-semántico* (manejo del vocabulario en calidad, cantidad y pertinencia) y d) ámbito *discursivo-textual* (implica la capacidad de interpretar textos lingüísticamente coherentes).

¿Qué es la competencia comunicativa?, la competencia comunicativa (Lomas y Osoro, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 1995) se origina gracias a los aportes de la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística (Hymes, 1971). Entre sus propulsores encontramos a Gumpertz y Hymes (1964) y Hymes (1971). Se entiende por competencia comunicativa como ―la capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos, de participar en los eventos discursivos y de valorar su cumplimiento por parte de los interlocutores‖ (Bermeosolo, 2012: 65).

Según esto, la competencia comunicativa puede entenderse como ―un conjunto de sub-competencias referidas a los distintos ámbitos en los que se origina la actividad comunicativa‖ (Mendoza, 2008:48).

En la actualidad, la enseñanza del español como L1 y L2 tiene por objeto desarrollar en sus aprendientes la *competencia lingüística*, *comunicativa*, *discursiva* y *estratégica* (MCER, 2006), a través de las que se espera que cada usuario disponga de mejores herramientas que faciliten su autonomía y autorregulación. Todo ello incide diametralmente en su comportamiento lector (Quintal, 1997; OCDE, 2000, CERLAC, 2012) y competencia lectora (Solé, 2012; Jiménez, 2014). Por esta razón, todas las actividades y experiencias de aprendizaje deben estar situadas en un *profundo conocimiento del sujeto* y su vínculo con su *contexto sociocultural*.

[3] Consiste en un conocimiento del sistema lingüístico a través de un conjunto de actividades de categorización meta-lingüística.
[4] Según Saussure corresponde al habla, es decir, a la realización individual de cada hablante.

3.1. DESARROLLO DE DESTREZAS LINGUÍSTICAS: NATURALEZA Y CLASIFICACIÓN

¿Qué son las destrezas lingüísticas?, las destrezas lingüísticas (Nunan, 1989) corresponden a las diversas formas de activar el uso de la lengua en determinados contextos sociales y culturales. Se introduce este concepto a raíz de los aportes de la Psicología Cognitiva, el Análisis del Discurso, la Gramática del Discurso y la Lingüística del Texto.

Desde el enfoque comunicativo, las destrezas lingüísticas interpelan la capacidad del aprendiente y su eficacia para interpretar el sentido de los enunciados y los textos con los que ha de interactuar. Las destrezas lingüísticas son cuatro: a) *hablar*, b) *escuchar*, c) *escribir* y d) *leer*. Pedagógicamente, se sugiere que estas sean desarrolladas de forma global, pues

> […] se postula con esta concepción, que el aprendiente de una lengua extranjera consiga una competencia comunicativa adecuada, tanto en la expresión como en la comprensión oral y escrita (Funiber, 2011:1).

¿Cómo se clasifican las destrezas lingüísticas?, según Widdowson (1978) y Martín Peris (1998) están pueden clasificarse en *«propuestas tradicionales»* y en *«propuestas actuales»*. A continuación se exponen las diferencias y los cambios entre ambas concepciones. Es importante mencionar el papel de la *«interacción»* como elemento activador entre dos destrezas, tales como: conversar (Funiber, 2011).

	Modo de Transmisión	Papel en la Comunicación
Hablar	Oral	Activa / Productiva
Escribir	Escrito	Activa / Productiva
Escuchar	Oral	Pasiva / Receptiva
Leer	Escrito	Pasiva / Receptiva

Tabla N°2: Clasificación Tradicional de las Destrezas Lingüísticas. *Fuente: Funiber, 2011*

Modalidad Canal	Productivas		Receptivas
Audiovisual		Conversar	
Oral	Hablar		Escuchar
Visual		Escribirse	
Escrito	Escribir		Leer

Tabla N°3: Clasificación Actual de las Destrezas Lingüísticas. Fuente: *Funiber, 2011*

¿Cómo integrar las destrezas lingüísticas en el proceso formativo?, su integración puede ser posible mediante la consideración de dos variables: *psicológica* y *social* (Gauquelin, 1982; Nunan, 1989). Ambas variables tienen por objeto eliminar el tratamiento aislado de las cuatro destrezas lingüísticas básicas y fomentar espacios formativos y didácticos que apuesten por una visión más holística e integral.

La consecución de estas finalidades en el aprendizaje de una L1 o l2 será posible a través de la consideración de la *naturaleza* de las intenciones formativas y los niveles

de *competencia* del estudiantado. El siguiente cuadro sintetiza los aportes de ambas variables como vía de potenciación de las prácticas de enseñanza en ELE.

Aportes de la Variable Psicológica a la gestión de las Destrezas Lingüísticas	Aportes de la Variable Social a la gestión de las Destrezas Lingüísticas
• Considera la no reciprocidad de los procesos formativos • Emisor/receptor se enfrenta la texto e interactúan con él • Se consideran los factores lingüísticos, extralingüísticos y paralingüísticos del texto • Se considera el papel de los conocimientos previos del lector y la calidad de sus esquemas previos	• Explica que toda experiencia de aprendizaje debe considerar los conocimientos del destinatario • Señala que la reciprocidad está en todos los procesos de producción y recepción • Nuestra actuación demuestra nuestra intención y forma de comunicar

Tabla N°4: Dimensiones de las Destrezas Lingüísticas. Fuente: *Funiber, 2011*

3.2 APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

Uno de los propósitos compartidos por *todos* los profesores es que nuestros estudiantes *comprendan* de forma más efectiva aquello que leen. Esto sin duda, representa una de las tensiones más analizadas en diversos instrumentos normativos y orientadores de la enseñanza de la lengua en L1 o L2.

El campo de la didáctica de primeras y segundas lenguas, demuestra un recorrido amplio y extenso. Los primeros estudios se inician durante los primeros años del siglo XX avanzando hacia la investigación de los procesos psicológicos y cognitivos participantes de esta. La amplitud de modelos didácticos para la alfabetización inicial, también es un campo amplio que requiere rescatar sus potencialidades y fomentar prácticas que brinden *mayor accesibilidad a la comprensión* y al *texto* en cuestión.

En la actualidad no se identifica un solo modelo de enseñanza de la lectura. Al ser la comprensión (Cullinan, 2006; Calero, 2010) un proceso multidimensional y multifactorial, las investigaciones en este campo prestan un lugar privilegiado a tres concepciones que hoy, gozan de gran aceptación, tales como: el *Modelo Bottom-up o Modelo Ascendente*, b) el *Modelo Top-down o Modelo Descendente* y c) el *Modelo Interactivo*. La presenta tabla resume sus principales características.

Modelo	Principales características	Lo más importante que debemos considerar
Modelo Bottom-up o Modelo Ascendente	• La lectura como proceso un secuencial • La lectura como proceso jerárquico • Se inicia con el conocimiento de la grafía (letra) y se avanza hasta la palabra y texto • La comprensión lectora depende del contenido y de los aspectos formales del texto • La comprensión lectora se encuentra sujeta al resultado	Se parte de lo más simple (letra) hasta lo más complejo (texto)
Modelo Top-down o Modelo Descendente	• Sus bases se inspiran en el modelo cognitivo • El proceso de lectura comienza en el lector • Se promueve un procesamiento jerárquico • Se entiende el procesamiento del texto a niveles inferiores, tales como: reconocimiento, sintáctico, etc. • El proceso de comprensión queda determinado por las experiencias, motivaciones y conocimiento del lector	El lector crea el texto
Modelo Interactivo	• Sus bases se inspiran en el modelo cognitivo • La comprensión depende de un proceso de construcción de inferencias • Implica una relación entre texto, lector y contexto • La comprensión depende de los datos aportados por el texto y por los esquemas mentales del lector • Pretende un equilibrio entre el texto y su interpretación • El proceso lector es una interacción dinámica y movilizadora	El nivel de comprensión depende de la calidad de los esquemas previos del lector

Tabla N°5: Dimensiones de las Destrezas Lingüísticas. Fuente: ***Funiber, 2011 y Menodoza, 2008***

Los aportes de estos enfoques nos permiten reflexionar más profundamente sobre las tendencias actuales en la formación inicial docente en el campo de la didáctica del lenguaje (Titone, 1986; Mendoza, 2008), pues gran parte de los Profesores de Educación Básica, Profesores de Educación Diferencial, Psicopedagogos y Educadores de Párvulos, otorgan gran importancia a los procesos de alfabetización inicial, demostrando un vacío formativo en cuestiones relativas al trabajo sobre el texto y el incremento de la comprensión lectora (Calero, 2010; Cuetos, 2012) en los demás niveles de enseñanza.

Asimismo, es importante cuestionar el concepto de «comprensión» aceptado en la ciencia educativa. Para Stone Wiske (2006) implica actuar de forma flexible una vez que aprendido algo de forma consciente. De este modo comprender es *pensar flexiblemente a*

partir de lo que uno sabe.

¿Qué tipos de actividades son las más oportunas para facilitar la lectura en todos nuestros estudiantes?, numerosos autores señalan la necesidad de implementar tareas ajustadas a la heterogeneidad de nuestro estudiantado. Es importante mencionar que el fundamento psicológico de la Educación Inclusiva es la *heterogeneidad* y el entendimiento de la *complejidad cognitiva* de cada aprendiente.

De acuerdo con esto, se exige integrar en las clases de español como L1 o L2, el enfoque didáctico por tareas[5] (Prabhu, 1987; Zanón, 1990; Instituto Cervantes, 1994; Williams y Burden, 1999). Se promueve con esto, la implementación de *tareas comunicativas*, entendidas como

> […] una unidad de trabajo en el aula, que implica a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua meta, mientras su atención está principalmente centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe también tener un sentido de integridad y totalidad, pudiendo figurar en sí misma como un acto comunicativo por derecho propio‖ (Nunan, 1989:10).

4. EL USO DE LA LITERATURA Y SU LECTURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

4.1. EL USO DE LA LECTURA Y LALITERATURA EN EL ENFOQUE DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El enfoque de Gramática-Traducción (Melero, 2000; Cortes Moreno, 2000) o Método Tradicional (Funiber, 2011), tiene su origen en Prusia a fines del siglo XVIII. Se consolida durante la última década del siglo XIX, estando vigente hasta el día de hoy, cada vez con menor fuerza, en la didáctica de segundas lenguas (Holec, 1983; Prahbu, 1987).

Su objetivo se orienta al estudio de las estructuras y formas gramaticales (Coseriu, 1962), mediante una concepción de la gramática basada en una visión deductiva, valorando sus excepciones e irregularidades, lo que explota

> […] las profundidades de la gran literatura a la vez que los ayudaban a entender mejor su lengua materna a través del análisis intensivo de la lengua que estaban aprendiendo y de la traducción (Sanabria, 2012: 31).

[5] Enfoque que surge en rechazo del enfoque nocional-funcional bajo los aportes de las Ciencias de la Educación, la didáctica comunicativa y la Psicolingüística. Su propósito consiste en transformar las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras a través de la potenciación de la competencia comunicativa.

Esta perspectiva se ampara en los principios de la Teoría Estructuralista propuesta por Saussure (1916), enfatizando el conocimiento de los formalismos lingüísticos de modos inflexivos, en contraposición con las posibilidades reales de los aprendientes de L2 para utilizar su lengua activa y generativamente. De acuerdo con esta concepción,

> […] la enseñanza de la lengua mantiene implícita la idea de que el idioma es un contenido enseñable, una *cosa* que debe aprenderse aprendiendo sus elementos y las reglas que los relacionan: aprender lengua, entonces, se reduce a aprender palabras (que constituyen un repertorio cerrado, contenido en el diccionario), su pronunciación (cifrada en una serie de reglas) y su combinación (la gramática, también cifrada en una serie de reglas). Enseñar lengua, por tanto, equivale a enseñar léxico, la fonética y la gramática del idioma y el aprendizaje de la lengua pueden limitarse al estudio de los manuales de gramática, empleando los diccionarios como libros auxiliares (Mendoza, 2008:14).

La enseñanza de la lectura y la utilización de «textos literarios», quedan limitadas al desarrollo de estrategias de traducción (Gamero, 1996) con fuerte orientación hacia la reflexión gramatical. Se valora el papel de la gramática como principal recurso de adquisición de una segunda lengua. Según esto, la intención pedagógica de este enfoque exalta el valor del «sistema» y excluye «uso» (Saussure, 1916; Bermeosolo, 2012). Esta oposición a los aportes de la Psicología Social (Montenegro, 2004) impide que ―ésta encuentre un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos‖ (Gil, 2001:17).

El aporte estructuralista a esta discusión asume la lengua según Bermeosolo (2012) como un conjunto de *estructuras y totalidades* al igual de la Psicología de la Gestalt. La lengua entendida como sistema, queda jerarquizada a través de tres niveles de análisis interdependientes en sus funciones, tales como: a) el *nivel fónico* o plano del sonido, b) el *nivel morfosintáctico* o plano que relaciona los sonidos con significados y c) el *nivel semántico* o plano del significado (Bermeosolo, 2012).

Numerosas investigaciones dan cuenta que las actividades propuestas por este enfoque, otorgan un nivel de menor corrección gramatical a las actividades de mayor complejidad cognitiva implícitas en el proceso de adquisición de una lengua meta. El aprendizaje de la lectura a la luz de este enfoque ―pasa por alto la estructura profunda, ya que centra su análisis en la estructura de superficial‖ (Bermeosolo, 2012:35).

Saussure (1916) aclara en el *Curso de Lingüística General*, que la utilización de las reglas permite ―separar lo que las instituciones consideran formas correctas de las formas incorrectas‖ (Gil, 2001:18). Para el autor, este enfoque promueve una visión limitada y estrecha sobre la gramática y su enseñanza. Sin duda, uno de los dilemas clásicos del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua

> […] se ha quedado ciertas veces en esa primera etapa de los estudios lingüísticos porque se ha interesado de manera obsesiva por distinguir

> formas que ―están bien‖ de las que ―están mal‖, siendo un problema fundamental para la educación (Gil, 2008: 18).

Según esto,

> […] la enseñanza de la lengua podía plantearse sin ambages como una «aplicación» de los saberes lingüísticos (lingüística aplicada), o bien como una «metodología» para su enseñanza, y ambos planteamientos son los que predominan durante el período pre-científico de nuestra disciplina (Mendoza, 2008:14).

La introducción de textos de lectura como medio de potenciación del aprendizaje y dominio lector en L2, se desarrolla mediante la aplicación de ciertos «clásicos de la literatura» de cada lengua meta. Esta cuestión en términos didácticos, no permite personalizar la enseñanza, entendiendo a esta; como la capacidad de flexibilizar y reorganizarla en función de las *necesidades*, *intereses* y *motivaciones* del estudiantado.

La impertinencia de esta decisión formativa describe la utilización de textos de gran extensión, en ocasiones, densos y escasamente legibles según el perfil y nivel lingüístico de los estudiantes. El extracto más significativo de la literatura seleccionada era explotado tanto por su *gramática* como por su *vocabulario*, es decir, movidos únicamente por un interés lingüístico sin prestar atención a su potencial de generación cognitivo.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (P.C.I.C.) (2006) afirma que toda propuesta de alfabetización en segundas lenguas y su consolidación en la trayectoria social y cultural de los aprendientes debe ―centrar su interés en las necesidades del alumno y en el uso que hacen los hablantes de la lengua como instrumento de comunicación‖ (PCIC, 2006:17).

El tratamiento de la destreza lingüística de lectura, su vocabulario y capacidad de expresión escrita en este modelo, queda sujeta al reconocimiento de ciertas estructuras gramaticales capaces de ser traducidas por parte de los propios aprendientes. Esta dimensión del proceso formativo tensiona las formas de mediación[6] (Feuerstein, 2010) efectuada por los docentes, cuestión que comprende que

> […] las situaciones nuevas o más complejas es un sine qua non, dado que es inherente al concepto de adaptación. La teoría triárquica de la inteligencia describe las modalidades distintas y específicas y los estilos personales de los individuos cuya estructura cognitiva-con sus determinantes cognitivos, emocionales y experienciales- está orientada hacia modalidades preferenciales de adaptación (Feuerstein, 2010:2).

Estas formas de mediación describen una intencionalidad formativa que exalta el «usage», es decir, el conocimiento de las estructuras gramaticales (Gil, 2001) y el

[6] Apoyos otorgados durante el proceso de aprendizaje. Deben ser proporcionados por agentes significativos para el aprendiente.

conocimiento de sus respectivas reglas, por sobre el rescate de un *saber* y de un *conocimiento lingüístico* situado por parte de sus interlocutores. Font (1998), agrega que estas formas de mediación niegan la construcción de saberes procedimentales e intuitivos y excluyen de forma parcial una síntesis sobre el conocimiento de las estructuras participantes en él.

Se concluye entonces, que los procesos de alfabetización en L2 utilizados a la luz de las directrices sociopedagógicas de este modelo, evidencian un escaso nivel según Freire (1965) de *concientización* y *corresponsabilidad* en temas relativos a la utilización de los usos lingüísticos en este contexto formativo. A esto se agrega, el entrenamiento sobre procesos cognitivos inferiores los que según Vigostky en su libro *"Pensamiento y Lenguaje"* publicado en 1934, estimularían la simple capacidad de decodificar y memorizar un conjunto de signos en función de reglas gramaticales identificadas al interior del texto. En oportunidades ―los estudiantes muestran una comprensión sumamente limitada, plagada de una cantidad de errores acerca del verdadero significado de las ideas‖ (Perkins, 2003:27).

Jáimez (2003), explica que el objetivo principal de este método era leer literatura escrita en la lengua meta pero no se preparaba a los estudiantes para un uso comunicativo de la misma (Van Dijk, 1982). Las orientaciones didácticas se vertebran a partir del *error*, la *precisión gramatical* y *léxica* por parte de los hablantes. De modo que, los textos se consideran como una colección de oraciones o estructuras modelos que sirven de ejemplo para crear otras similares (Jáimez, 2003).

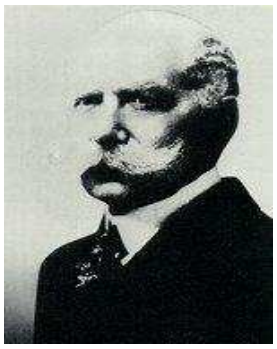
4.1.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

- Se enseña la gramática de la L2 desde una perspectiva deductiva
- El aprendizaje del léxico se efectúa a través de listas de palabras demostrando la consolidación de estructuras rudimentales y mecanicistas de comprensión. No se observa tratamiento consciente e intencionado del lexicón
- La comprensión de lectura se evalúa a través de memorización y traducción. No existe una concepción elaborada sobre el proceso de comprensión y la relación entre «lector» - «texto» - «textualidad»
- Se habla sobre la lengua pero no se practica la lengua
- La lengua materna del aprendiente y su segunda lengua son constantemente comparadas como recursos de aprendizaje, lo que en oportunidades genera contradicciones y tensiona la consolidación de las estructuras lingüísticas

4.2. EL USO DE LA LECTURA Y LA LITERATURA EN EL MÉTODO DIRECTO

Las bases del Método Directo (Richards y Rodgers, 1986) de aprendizaje de

segundas lenguas, recogen los aportes de la Psicología Conductual del aprendizaje impulsada durante la primera mitad del siglo XX. Entre sus principales impulsores figuran Maximilian Delphinius Berlitz y Otto Jespersen. Su origen y desarrollo se justifica a raíz de la superación de ciertas necesidades sociales, destinadas a crear un sistema alternativo de aprendizaje de lenguas extranjeras; especialmente con fines *comerciales* (Martins, 2012).



Maximilian Delphinius Berlitz (1852-1921)
Pedagogo de Lenguas vivas de origen alemán

Otto Jespersen (1860-1943)
Lingüista y pedagogo danés

La introducción de este enfoque en el campo de la didáctica de segundas lenguas, propuso la necesidad de *transformar* la enseñanza a través de la implementación de experiencias de aprendizaje donde los estudiantes consoliden su *adquisición* de forma *activa*. Blackie, durante la década de los cincuenta postula un conjunto de razones para evitar esta situación. Inicialmente, plantea la necesidad de eliminar el uso de la L1 en clases, puesto que la palabra debe asociarse directamente al objeto. Esta situación inicia un sistema de relegamientos encubiertos que ubica en una posición subordinada el papel de la gramática, restituyendo la *lengua hablada* en vez de la *lengua escrita*.

En los fundamentos de este enfoque, se rescata uno de los aspectos más esenciales del aprendizaje humano, trabajado ampliamente por David Perkins (2003, 2006) y por Howard Gardner (2003). Este fundamento es la capacidad de generar prácticas educativas altamente estimulantes, potencialmente atractivas, accesibles y conectadas con las situaciones reales de aprendizaje. Esta visión intenta

> […] acercar la plena consciencia y la falta de ella, demostrando que en gran cantidad de circunstancias las personas caen en patrones de pensamiento y comportamiento ciegos y limitados, cometiendo errores en situaciones en las que podrían proceder con mayor consciencia (Perkins, 2003:26).

Richards y Rodgers (1998), señalan que esta concepción sobre el proceso de adquisición y consolidación de una lengua extranjera podría enseñarse sin recurrir a la traducción, siempre y cuando las explicaciones se hicieran mediante la acción y la demostración. Razón por la cual, se presta mayor énfasis al entrenamiento de los aprendientes en el *vocabulario* en vez de la *gramática*. Luceño (1988), explica que el énfasis en el aprendizaje del vocabulario de una L1 o L2, constituye un dispositivo

regulador de las desigualdades sociales y educativas entre los aprendientes. Variables que en su mayoría son introducidas por el contexto sociocultural del hablante.

A raíz de esto, el léxico y su tratamiento al interior de las experiencias de aprendizaje se presentan a través de un conjunto de acciones subordinadas al conocimiento cotidiano. Según esto, el hablante ―conoce y emplea cualquier idea y transmite con el vocabulario, el acto de la comunicación y de la creación, se hacen con la correlación del léxico, con las palabras‖ (Mendoza, 2008:524). No obstante,

> […] la enseñanza del vocabulario se ha venido haciendo inordenadamente, sin seguir una estrategia segura a partir de experiencias vertebradas, Marín (1991). El ensanchamiento del caudal léxico ha sobrevenido en los escolares de una forma casi natural sin que la escuela haya activado la intensidad del proceso. Han sido la vida social, los medios de comunicación, la lectura personal, ver cine, y televisión, escuchar las explicaciones de los profesores, los factores principales que han aportado nuevos vocablos (Mendoza, 2008:524).

Esto repercute didácticamente sobre

> […] la aceptación que el plano sintáctico y el léxico son los que más marcada influencia ejerce en la claridad del mensaje (De Luca, 1993), y el primero requiere la presencia del segundo, valoremos el vocabulario como un aspecto del aprendizaje lingüístico de sumo interés. Todas las palabras (…) se graban en nuestro espíritu por medio de ese juego incesante de aproximaciones y oposiciones, dice Bally (Mendoza, 2008:525).

El trabajo pedagógico se caracteriza por el desarrollo de climas subjetivos de aprendizaje, en donde el tratamiento de las *destrezas lingüísticas básicas* (Alcarrazas, 1994), entre ellas, la comunicación oral (Gil, 1988; Cantero, 1998), se considera primordial en el proceso de aprendizaje. Mientras que la destreza ligada al tratamiento de la lectura queda asociada a la dimensión fonológica de la misma. Se promueve de este modo, un repertorio metodológico y/o formativo

> […] basado esencialmente en la manera cómo los usuarios aprenden su propio idioma: la lengua se aprende a través de la asociación directa de palabras y frases con objetos y acciones, sin el uso de la lengua materna como una variable interviniente (Sanabria, 2012: 33)

Todas estas acciones demuestran que la literatura queda en situación de exclusión, puesto que la práctica de lectura se centra en *el reconocimiento* y *utilización del vocabulario* en campos específicos de interacción lingüística. Es importante destacar, que este método privilegia de sobre manera la *expresión oral* por sobre las actividades de lectura. Así, los ejercicios de comprensión lectora se empleaban para reforzar las palabras y las situaciones nuevas que previamente se habían presentado oralmente a los aprendientes.

4.2.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DIRECTO

- Se utilizan acciones concretas y con conexiones con la vida cotidiana de los estudiantes para iniciar el proceso de alfabetización en una L2
- La adquisición y consolidación de nuevas estructuras lexicales se efectúa a través de la técnica de parafraseo simultáneo grupal o individual
- No se enseñan las reglas gramaticales en forma explícita
- En oportunidades se consigue el proceso de alfabetización en la lengua meta a través de la *ruta directa de lectur*a (Cuetos, 2012)
- La comunicación oral o desarrollo de la oralidad sólo existe en una interacción constante entre los participantes

4.3. EL USO DE LA LECTURA Y LA LITERATURA DESDE EL ENFOQUE DE MÉTODOS DE LECTURA

Debido al fracaso del método directo en la enseñanza de segundas lenguas y de la ausencia de profesores especialistas en desarrollo de destrezas lingüísticas de tipo oral, los investigadores en este campo influenciados por los estudios de West (1926) y Coleman (1929), establecieron las bases del enfoque basado en la *lectura*.

El fundamento inicial de este enfoque perseguía el desarrollo de la capacidad lectora, puesto que se creía era la destreza que planteaba menos dificultades en el contexto del trabajo pedagógico (Ocampo, 2013). Su propósito fundamental consistía en potenciar los aprendizajes de la L2 a través la *captación directa del significado* sin realizar un *esfuerzo consciente de traducir* (Funiber, 2011), estableciendo métodos de enseñanza basados en habilidades lectoras más realistas y pertinentes con el *perfil lingüístico-funcional* de los aprendientes.

La complejidad del proceso lector puede explicarse por

> […] otro componente importante de la vía léxica es el sistema semántico, responsable del procesamiento del significado de las palabras. Aunque tengamos la imprecisión de que al mismo tiempo que vemos una palabra accedemos a su significado, en realidad se trata de procesos independientes. El léxico nos permite identificar la palabra pero no nos indica a qué concepto representa. Prueba de ello, es que a veces nos encontramos con una palabra poco familiar que reconocemos como perteneciente a nuestro idioma, pero no somos capaces de indicar lo que significa. Para recuperar el significado de las palabras hay que consultar con el sistema semántico (Cuetos, 2012:51).

A esto se agregan, aspectos sobre el desarrollo didáctico-metodológico no considerados hasta la década de los setenta, bajos las directrices del enfoque comunicativo de la lengua. Entre ellos destacan

> […] las técnicas para comprender un texto, las estrategias para abordarlo según el propósito del lector, la estructura del texto, los tipos de conocimientos previos, las preguntas e hipótesis de partida, etc. se han de aplicar en todas las áreas (Mendoza, 2008: 221).

Esta cuestión, supuso la necesidad de implementar la utilización textos escritos para la enseñanza y promoción de la lectura. Razón, que hace que la literatura vuelva a ser utilizada en la enseñanza como recurso de aprendizaje. Esta vez, no como mero factor de traducción sino que como un elemento de potenciación de la comprensión del texto. Cabe preguntarse entonces *¿qué papel juega en este enfoque la comunicación literaria y la competencia literaria?*

El concepto de competencia literaria ha sido explorado por numerosos autores, entre los que destacan: Van Dijk (1977), Mendoza (2008, 2010), entre otros. Concepto vinculado al *uso*, describe las actividades de lectura y las vías de acceso a los diversos textos con los que dialogará el lector. Todo texto posee ―la capacidad de activar nuestras capacidades lingüístico-comprensivas‖ (Mendoza, 2008:54). De acuerdo con esto,

> […] las dificultades habidas para perfilar y definir el concepto de competencia literaria se debe a la amplitud y a la diversidad de usos lingüísticos y discursos, pero también de referentes culturales y/o enciclopédicos que aparecen en las producciones literarias. La competencia literaria ha sido definida como una adquisición socio cultural, ante la evidencia de que los mecanismos poéticos surgen de un concreto modo de expresión reconocido por convenciones culturales. Por el contrario, otros estudios consideran que la competencia literaria no es una facultad general, sino una aptitud aprendida y es una facultad derivada de la competencia lingüística (Mendoza, 2008:55).

No obstante, sus repercusiones formativas en este modelo, escasamente permiten

> […] un pequeño juego de palabras, el discurso intencional de la literatura es doblemente intencional; su relieve connotativo es inmenso y, al plantear al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc., aparentemente más explícitos y «asépticos» desde el punto de vista de su intencionalidad y de su ideología, pero, en el fondo, preñados de valores y visiones «subliminales» de la realidad (Sanz, 2010:124).

Los propósitos didácticos de este método recogen los aportes de la *lectura intensiva* y la *lectura extensiva*, siendo esta última de mayor interés para esta investigación, debido a que inicia gestión de experiencias de aprendizaje basada la utilización de *textos graduados* según el nivel de lengua de los propios aprendientes. Siendo este el primer acercamiento a la discusión contemporánea entre *legibilidad* y *lecturabilidad*.

4.4. EL USO DE LA LECTURA Y LA LITERATURA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo de la lengua nace a mediados de los sesenta en Reino Unido (Funiber, 2011). Ingresa en el campo de la enseñanza de segundas lenguas durante la década de los setenta, en superación de los métodos humanistas. La corriente comunicativa de la lengua, se estructura en sus orígenes sobre los planteamientos desarrollados por Firth (1970) sobre el funcionalismo de la lengua como instrumento de comunicación e interacción entre las personas y el medio.

Se reconoce a D. A. Wilkins como el padre fundador de este enfoque. Este autor en *"Notional Syllabuses"* (1974), rescata algunos fundamentos propuestos por *Otto Jespersen en su obra "The Philosophy of Grammar"* de 1924. Wilkins, agrega además en su célebre obra de 1974, la necesidad de hacer hincapié en ―el valor del mensaje o contenido, y se resalten los aspectos relacionados con lo que se dice, se comunica, más que con el modo de decirlo‖ (Gutiérrez, 1998:111).

El enfoque comunicativo "se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole" (Widdowson, 1990:80). De acuerdo con esto, la posición de la literatura en la dimensión sociopedagógica del modelo comunicativo, describe un cierto grado de relegamiento otorgado por la superposición de un enfoque de uso más *inmediato*, *práctico* y *comunicativo* de la lengua. Así,

> [...] el interés metodológico del mismo, se centraba exclusivamente en una comunicación transaccional, con intercambios comunicativos según situaciones concretas de la vida diaria, pero no enfatiza en la capacidad lectora de los aprendientes como eje central (Jáimez, 2003:47).

Es una manera de someter a los alumnos al mundo real y exponerlos a la lengua natural en diferentes situaciones. Se pone hincapié en la dimensión textual de los documentos auténticos y se intenta reproducir la situación de comunicación. Se considera que el significado deriva de la palabra escrita por medio de la interacción entre el lector y el texto. No existe una interacción directa entre el *lector* y el *escritor* pero el lector trata de entender las intenciones del escritor y el escritor escribe con la perspectiva del lector en mente.

Durante la década de los ochenta, la lectura vuelve a ser considerada por la lingüística como parte de las actividades de aprendizaje de una clase de lengua extranjera. Es a través de este cambio paradigmático, más centrado en las interacciones de tipo comunicativas, expresivas y pragmáticas, que la enseñanza de la lectura, comienza a vertebrarse en torno a la utilización de textos auténticos, los que ofrecen un lenguaje referencial propio de las transacciones cotidianas. De acuerdo con esto, Van Dijk (1982), señala que los textos auténticos permiten a los estudiantes interactuar,

interaccionar, pensar y sentir por parte de los referentes a los que éstos se enfrentan.

La enseñanza de la lectura desde un enfoque comunicativo, permite atender a la *comprensión en uso* y a los *sistemas de representación* desarrollados por los estudiantes (Solé, 1992). Autores como Smith y Van Dijk, señalan a la luz de sus investigaciones que la destreza lectora, sólo cobrará sentido a nivel de competencia comunicativa y cognitiva de los aprendientes, sólo si se consideran los conocimientos previos o conocimientos del mundo por parte del lector. Por tanto, los textos auténticos contribuirían a mediar más pertinentemente la teoría acerca del mundo y el sentido del texto con nuestros conocimientos previos (Smith, 1984). De acuerdo con esto,

> […] los procesos de orden superior de extracción del significado del texto e interrogación en los propios conocimientos, que son realmente los más complejos, ya que muchas veces nos damos cuenta de lo difícil que nos resulta entender un texto, especialmente cuando se trata de un tema desconocido para nosotros (Cuetos, 2012:34).

Resulta fundamental considerar o introducir en este nivel de transferencia, estrategias de *pre-lectura* y *motivación* previa utilización del texto, con la intención de que los estudiantes accedan e interactúan significativamente con éste. Se promueve así, la integración entre los esquemas previos de los estudiantes y las formas que sustentan sus teorías del mundo.

La relación entre comprensión lectora y uso del contexto en el aprendizaje de una lengua desde una perspectiva comunicativa, promueve un intercambio entre las acciones de procesamiento que conducen el texto y el procesamiento adquirido por parte del lector (Rumelhart, 1977; Anderson, 1977). Van Esch (2010), señala que esta relación está dada por la calidad de los esquemas previos, el manejo procedimental de la lengua y la información global y local que proporciona el texto.

A inicios de la década de los noventa, los esfuerzos constantes de investigadores provenientes del campo de la psicología cognitiva, de la sociolingüística y de la lingüística aplicada y, de numerosos autores tales como Mc-Rae (1991) y Krashen (1993), se refieren a la posibilidad de integrar en clases de lengua extranjera la *lectura*, reconociendo que:

- Es una destreza receptiva de tipo *dinámica* y *activa*, vinculada con la creación de imaginarios y sistemas de representación del mundo.
- Su práctica debería ser integrada según Jáimez (2003), desde edades muy tempranas, con la finalidad de potenciar las disposiciones internas ascendentes y descendentes de la lectura y su incidencia en la competencia comunicativa. Potenciando una actitud de reflexión lingüística sobre lo que se lee y sobre el contenido interno de aquello a lo que nos enfrentamos (sistema de representación /mediación de ser y estar en el mundo).
- Al considerar los textos de forma pertinente a las necesidades individuales de aprendizaje de los propios estudiantes, se compensa la dificultad de motivación hacia la lectura y se mejora el comportamiento lector, por tanto, se instaura el *placer de leer*.

- Abordar la potenciación de los aprendizajes lectores desde una perspectiva centrada en el estudiante, considerando sus *intereses*, *motivaciones* y *necesidades*, nos invita a reflexionar como educadores sobre la necesidad de incluir la potenciación de textos de tipo auténticos o bien, de textos basados en sistemas de facilitación de la lectura. Todo esto, representa un factor clave al momento de expresar ideas y desarrollar un pensamiento crítico y creativo del ser y estar en *mundo letrado*.
- El aprendizaje de la lectura de una L2, fomenta en el aprendiente la capacidad de dominar múltiples habilidades en su proceso de aprendizaje, no sólo aquellas vinculadas al clásico sistema de decodificación, sino que también invita a los estudiantes a potenciar la noción de flexibilidad en la interpretación de la información visual y auditiva, como así el manejo de la información y su vinculación con las estructuras de gramático-textuales.

Según Firt estas orientaciones contribuyeron a la introducción de textos literarios como elemento de aprendizaje de la lectura en el campo de la didáctica de segundas lenguas, permitiendo atender al *contexto*, al *campo gramatical* y *lexical* del mismo.

5. LA FACILITACIÓN DEL DISCURSO ESCRITO Y SU DIMENSIÓN POLÍTICA: ACCESIBILIDAD V/S ACEPTABILIDAD

Las directrices de Fácil Lectura desarrolladas por la Asociación Europea de ILSMH, responden operativamente al artículo 27.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos ratificada en 1948. Este artículo explica que «todas» las personas tienen derecho a la información, las artes, la literatura y la cultura. De igual forma, las Normas de las Naciones Unidades sobre Igualdad de Oportunidades de 1993 desafían a «todos» los Estados para que sus servicios públicos y medios masivos de comunicación sean *accesibles*. Estas orientaciones nos invitan a iniciar una búsqueda alternativa y oportuna para reducir las barreras de acceso a la lectura de numerosos grupos sociales, especialmente, de personas en *situación de discapacidad* y en s*ituación de tránsito migratorio*.

El marco jurídico que respalda la propuesta de fácil lectura se relaciona directamente con la condición de aceptabilidad de los derechos en la educación. La visión de aceptabilidad a diferencia de la accesibilidad, se orienta al aseguramiento de condiciones efectivas que permiten el ejercicio directo de nuestros derechos fundamentales. **¿Por qué la fácil lectura es un elemento de aceptabilidad?**, la aceptabilidad se define como la capacidad de los sistemas sociales y educativos para responder en forma estratégica a las necesidades de todos sus ciudadanos. La relación «*fácil lectura y aceptabilidad*» se define a partir de la necesidad de instalar condiciones de calidad para ejercer nuestros derechos en materia de aprendizaje y promoción de la lectura en todos los grupos de nuestra sociedad.

Esta relación cumple el ideal inclusivo a través de un conjunto de directrices que buscan aproximar la lectura, la información y el patrimonio cultural a la diversidad de ciudadanos. Mientras que la visión basada en la *accesibilidad* apunta expresamente al desarrollo de *códigos de ordenación* (Foucault, 1996) leyes o decretos que pongan en evidencia esta necesidad y respalden su desarrollo. No obstante, esto no asegura su real y oportuno cumplimiento.

Tomasevki (2009) explica que los derechos en la educación se componen de cuatro dimensiones denominadas como las «4 A» de los derechos a la educación. Estas dimensiones son: a) *asequibilidad,* b) *accesibilidad,* c) *adaptabilidad* y d) *aceptabilidad,* siendo este último, el de mayor importante en la gestión de respuestas más oportunas y pertinentes a la luz de una educación más justa, pertinente, inclusiva, igualitaria y democrática.

Las «cuatro A» de los derechos en la educación, se incorporan como parte de los Derechos Humanos que promueven el aterrizaje de los principios de una Educación Para Todos (EPT). Esta información puede ser consultada en el Informe Global del año 2003 sobre *Indicadores del derecho a la educación* (Tomasevki, 2009).

Diversas investigaciones y documentos en la materia promueven la urgencia de sentar las bases de un modelo social y educativo más horizontal, flexible y con foco en todos sus ciudadanos. Esta visión modernista en sus intenciones, enfatiza en la superación de la desigualdad y sus múltiples formas de presentación a través de la *accesibilidad*.

La accesibilidad comprende la necesidad de permitir el ingreso a *todas* las personas a la educación sin distinción alguna en sus diversos tramos, niveles y modalidades. Se asume entonces, la promoción de una educación gratuita, obligatoria e inclusiva. En nuestro continente la accesibilidad según Tomasevki (2009) ha consistido en abrir las puertas y permitir el ingreso de todas las personas sin distinción alguna. En ocasiones, este desarrollo ha obviado la gestión oportuna de *condiciones estrategias* y de *calidad* para responder de forma efectiva y realista a las demandas sociales y educativas.

La propuesta de aceptabilidad en cambio, sugiere la disposición de *condiciones estratégico-situacionales* para asegurar el aterrizaje pertinente de dichos derechos en espacios y escenarios concretos. Uno de estos aterrizajes es la adaptación de textos jurídicos, laborales e informativos para aquellos grupos de personas que por diversas razones no lograr disfrutar de este derecho. La aceptabilidad consiste en *acercar los derechos* instaurados y oficializados a las *necesidades de las personas*.

A esto se agrega que ―el criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos‖ (Tomasevski, 2009:350). En este marco ideológico-cultural se inscribe la propuesta de Fácil Lectura.

La facilitación del discurso escrito (Anula, 2007, 2008) o fácil lectura (ILSMH, 1998; Anula, 2005; García, 2012) constituye una pieza fundamental para avanzar en la consolidación de respuestas educativas dirigidas a rescatar la *heterogeneidad* cognitiva del

ser humano, puesto que asume al sujeto en su complejidad.

La facilitación del discurso escrito inicia una transformación radical sobre las bases teóricas, metodológicas y didácticas del aprendizaje de la lectura en grupos tradicionalmente *excluidos* o *relegados* de este derecho.

Es importante reconocer que la Fácil Lectura (F.L.) y la Educación Para Todos (E.P.T.) se unen a través de la necesidad de legitimar las nuevas formas de alteridad que circundan la estructura social garantizando que

> […] el acceso a la información relacionada con la cultura, la literatura, las leyes, las políticas locales y nacionales y el carácter distintivo, es un aspecto fundamental para poder participar en la vida cotidiana. Sólo los ciudadanos bien informados pueden influir o controlar las decisiones que afectan a sus vidas y a las de sus familiares (ILSMH, 1998:5).

La necesidad de extender la múltiples colectivos de ciudadanos representa el ingreso de una nueva matriz cultural (Maturana, 2000) y social (Bauman, 2000, 2012). El desafío es pensar la accesibilidad a partir de la *naturaleza del discurso dentro de su campo disciplinar*, especialmente, a la luz de la adaptación de leyes, decretos y contratos laborales, cumpliendo así el real propósito de la inclusión social en la consolidación de esta nueva matriz cultural.

Ocasionalmente, diversas voces del mundo jurídico explican que la ley se entiende de forma literal. Esta comprensión ha sido uno de los principales obstáculos para avanzar en la construcción de un *lenguaje jurídico más sencillo* y cercano a todos los ciudadanos. Una de las principales características del lenguaje jurídico es su excesiva carga de fórmulas fraseológicas o léxicas cuyo estilo describe una producción discursiva monótona, incomprensible y en tercera persona.

> El lenguaje jurídico explica que ―la ley no resulta de un precepto considerado aisladamente, sino del conjunto de prescripciones de la misma naturaleza o que se refieran a una misma institución‖ (Figueroa, 1996:127).

Esto nos invita a retomar la discusión entre la «letra» y el «sentido» de la ley. De acuerdo a lo explicitado por el Código Civil Chileno, este

> […] no impide abandonar el tenor literal de la ley y recurrir a otros elementos de interpretación, cuando la letra de ella es clara, sino que cuando lo es el sentido de la misma, vale decir su alcance (Figueroa, 1996:127).

A esto podemos agregar que

> […] la inteligencia de la ley no se determina solo por su letra, aunque ella sea clara, sino también por otros factores, como la lógica, la concordancia con las demás leyes del mismo ordenamiento jurídico (Figueroa, 1996:127).

6. FÁCIL LECTURA: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

"Toda persona tiene el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficiarios que de él resulten"

El surgimiento de la fácil lectura tiene sus orígenes a fines de la década de los 70 en Europa. En sus inicios la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA), inspirados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, promueven un sistema de adaptaciones de textos para personas en situación de Discapacidad Intelectual.

Su propósito consistía en reducir las barreras lingüísticas y discursivas implicadas en el proceso de lectura, brindando nuevas instancias de desarrollo y participación. Entre los aspectos más significativos propuestos por la IFLA se observa:

- El propósito de presentar textos claros y fáciles de comprender
- Un énfasis en la promoción de la lectura como elemento de derecho democrático
- La instauración de textos informativos y jurídicos para personas en situación de discapacidad
- La noción de lectura accesible o para todos desde la perspectiva de la discapacidad
- La promoción de adaptaciones visuales y ortotipográficas destinadas a promover el acceso a la lectura de personas en situación de discapacidad
- La presencia de criterios de *legibilidad* y *lecturabilidad* asociadas a propuestas de adaptación del discurso
- Comprender textos breves y sencillos
- Textos de uso cotidiano con un lenguaje sencillo. Incluyen palabras de alta frecuencia
- Deben considerar el nivel lector del estudiante/lector
- Deben considerar la calidad de la lectura oral de cada aprendiente/lector
- Deben considerarse las variaciones ligadas a los errores específicos que cada aprendiente/lector comete y las vías alternativas que inicia para su superación
- La promoción de grupos de lectura y bibliotecas con directrices para personas con dificultades lectoras. Se incluyen a grupos privados de libertad y a la población senecta o en situación de ancianidad
- El texto es una unidad del lenguaje en uso (Bermeosolo, 2012).
- Todo texto adaptado bajo los principios metodológicos de fácil lectura debe incorporar la imagen como recurso de comprensión. Vernon-Lord (1997) explica que la «lectura de imágenes» y la «imagen en el texto» permiten incrementar la comprensión del texto
- Las ilustraciones en el proceso de adaptación de textos literarios, jurídicos, científicos e informativos deben apoyar la capacidad narrativa del mismo
- Toda «imagen» y todo «paratexto» forma parte de una cultura visual más amplia vinculada con los escenarios de culturalización y socialización de los grupos a quienes se dirige la adaptación

- Toda imagen en fácil lectura debe ser parte de una narración temporal del texto
- Toda adaptación en Fácil Lectura debe respetar los aspectos estructurales de la obra, el *estilo del autor*, *su intención* e *ideologías*.

La facilitación de la lectura desde la perspectiva de la lingüística textual implica

> […] el reconocimiento de que fenómenos como el artículo, los pronombres, los tiempos verbales no pueden tratarse adecuadamente dentro de los límites de la frase, sino que requieren unidades de análisis más amplias y de naturaleza distinta a la gramatical, ha orientado la investigación hacia la dimensión comunicativa del uso lingüístico y ha llevado a identificar el texto en la unidad de referencia (Bermeosolo, 2012:347).

La fácil lectura puede definirse como

> […] un método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de recomendaciones o pautas lingüísticas y orto- tipográficas (Anula, 2005:7).

Esta visión implica

> […] contribuir con propuestas metodológicas a la mejor intervención o tratamiento de los textos para facilitar la lectura de los mismos, partiendo del control de las decisiones léxicas, gramaticales [morfosintácticas], oracionales y textuales que determinan que el estilo de los textos sea objetivamente caracterizado por una mejor legibilidad (Anula, 2007:9).

Mientras que la proposición inicial desarrollada por la ILMSH

> […] la intención es que todas las personas de cualquier país pueden utilizar estas directrices para generar un texto accesible a cualquier tema, desde la redacción de un pequeño párrafo hasta una publicación de gran volumen. De todos modos, sería mejor empezar con una simple publicación que escribir un libro. Lo más necesario es disponer de información simple, corta, relacionada con el día a día, que exprese su contenido de manera fácil (ILSMH, 1998:7).

La fácil lectura implica identificar las variables lingüísticas más oportunas para la determinación de un nivel de legibilidad apropiado para la enseñanza y promoción de la lectura de nuestra lengua materna. La fácil lectura implica pensar la comprensión desde los aportes de la lingüística textual (Van Dijk, 1982), es decir identificar los aspectos internos del texto. García, (2012) explica que

> […] cuando se habla de lectura fácil, no se señala un estándar fijo, sino que se acepta la existencia de determinados niveles, del mismo modo que ocurre con los niños escolarizados o las personas que aprenden una segunda lengua. De modo que es imposible redactar un texto que se adapte a todas las capacidades de todas las personas con problemas de lectura, escritura y comprensión. La IFLA establece tres niveles, equivalentes tanto para obras originales en lectura fácil como en obras adaptadas a esta forma de redacción (García, 2012:16).

El proceso de adaptación *lingüístico-discursiva* de cualquier texto a través de los principios de Fácil Lectura, debe ajustarse:

- Al nivel de desarrollo de la *competencia comunicativa* del lector/estudiante al que va dirigido
- A su *capacidad lectora* y *perfil lingüístico* de los estudiantes/lectores
- A los requerimientos de mejorar su *comportamiento lector* y *competencia lectora*. Esto implica fomentar el *placer por la lectura*
- A los criterios de fomento y promoción de la lectura accesible y comprensible para todos los ciudadanos
- A las orientaciones del PICI, el Corpus CREA y los documentos de gramática y ortografía de la Real Academia de la Lengua Española
- A las características de la macro y microestructura del texto
- A la naturaleza del lenguaje según su tipología textual

A continuación, se sintetiza la evolución de las propuestas desarrolladas en materia de Fácil Lectura recogidas en el texto: *"Fácil Lectura: métodos de redacción y evaluación"* de Oscar García 2012. Entre ellas encontramos:

Associació Lectura Fàcil (Cataluña)	**Grupo Universidad Autónoma de Madrid-Lectura Fácil (actual Grupo de Investigación en Discurso y Lengua Español DILES)**	**Plan Curricular Instituto Cervantes**
Establece 3 niveles de adaptaciones de textos. Se organiza progresivamente según su complejidad. Entre ellos destacan según García (2012): ***Nivel I*** sería el más sencillo, con abundancia de ilustraciones y texto escaso de una complejidad sintáctica y lingüística baja. ***Nivel II*** incluye vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones fáciles de seguir e ilustraciones. ***Nivel III*** es el más complejo, con un texto más largo, con algunas palabras poco usuales y a veces con sentido figurado, con saltos espacio-temporales y muy pocas ilustraciones.	El Grupo DILES re-formula la propuesta de base desarrollada por la IFLA y extiende el concepto de lectura fácil más allá de la situación de discapacidad, enfatizando en adaptaciones o lecturas graduadas para personas con diversos perfiles lingüísticos según los niveles y criterios desarrollados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Establecen una propuestas de adaptación lingüística y discursiva de textos literarios y jurídicos especialmente. Ver proceso de adaptación de un texto en FL al final de este trabajo. Recoge las orientaciones de este grupo. Las principales obras adaptadas en fácil lectura, destacan: la constitución europea en fácil lectura (no aprobada por el parlamento señalando que la ley se aplica literal), El Quijote de la Mancha, La Celestina, El Lazarillo de Tormes, etc.	Desarrolla propuestas de adaptación de lecturas graduadas para la enseñanza del español como L2. En el PCIC se plantean 3 niveles de referencias para el español, (organizados en léxico, gramática y discurso), tales como: ***Nivel A1-A2*** (define la capacidad lingüística del usuario básico). En fácil lectura sería **textos breves y sencillos.** Textos de uso cotidiano, si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano. Se leen entre 500- 1200 palabras. Cada oración presenta una longitud de máximo 15 palabas. Nivel B1-B2 (define la capacidad del Usuario independiente). Se leen entre 1200-2000 palabras de alta y muy alta frecuencia (uso). Se limita a la complejidad de estructuras subordínales. Cada oración presenta una longitud de 20 palabras como máximo. Nivel C1-C2 (define la capacidad de usuario competente en ELE. Se leen entre 2000-3000 palabras de muy muy alta frecuencia y se acepta un 10% de palabras de baja frecuencia (poco uso en léxico funcional o de uso cotidiano). Cada oración presenta una longitud de 20 palabras como máximo.

Tabla N°6: Evolución de las propuestas de Fácil Lectura. Tomado del libro "Fácil Lectura: métodos de redacción y evaluación". Fuente: García, 2012

6.1. VARIBALES LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS IMPLICADAS EN LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS DE FÁCIL LECTURA

A continuación se exponen las dimensiones claves para efectuar el proceso de adaptación de textos de fácil lectura. Este cuadro sintetiza los aportes y orientaciones entregadas por el Dr. Alberto Anula en *"Normas y guía de estilo ara la adaptación de texto"* (2011) y por Oscar García en *"Fácil Lectura: métodos de redacción y evaluación"* (2012).

Variables	Principales características
Variable 1: Léxico	• Se debe identificar la frecuencia de palabras (repetición y oscilación) • Se debe emplear un lenguaje sencillo, directo y sugerentemente en tiempo presente • Se recomienda utilizar palabras de uso cotidiano sin perder la • formalidad de la situación comunicativa • Utilizar silabas cortas y poco complejas • Repetir los mismos términos para los mismos conceptos • Evitar verbos nominalizados y utilizar • verbos que describan acciones • Evitar adverbios acabados en –mente • Evitar preposiciones y conjunciones infrecuentes
Variable 2: Gramática	• Generar la adaptación en función de los criterios propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes • Evitar la elisión del sujeto • Mantener la estructura «sujeto + verbo + complementos» • Utilizar oraciones simples y afirmativas • Evitar oraciones complejas, impersonales y pasivas reflejas, así como negativas • Escribir en cifra. Las cantidades grandes deben sustituirse por otros conceptos
Variable 3: Complejidad del Discurso	• Implica conocer la extensión de los discursos, deben poseer un máximo de 15 palabras por cada unidad oracional • Se debe atender a la discursividad sintáctica y al exceso de subordinación o de complejidad de la misma

Tabla N°7: Variables lingüísticas implicadas en la adaptación de textos en Fácil Lectura. ***Fuente: Anula, 2011 y García, 2012***

6.2. ¿QUÉ PASOS CONSIDERAR EN LA ADAPATCIÓN DE UN TEXTO FÁCIL DE LEER?

Paso 1: Planificación de la Adaptación y la Elaboración de la Guía de Contenidos	Paso 2: Adaptación Lingüística del Texto	Adaptación Icónica y Ortotipográfica	Revisión de la Adaptación
• Leer el texto. • Identificarlas ideas fundamentales • Subrayar las ideas de cada párrafo a adaptar • Identificar los principales problemas de comprensión que el texto puede presentar a sus estudiantes • ¿Quiénes son los lectores a los que va dirigida la adaptación? • ¿Cuáles son sus manifestaciones lingüísticas? • ¿Cuál es su especificación de nivel y calidad lectora? • Nivel de errores específicos (adecuación sintáctica y semántica) • Identificar las ideas fundamentales del texto Subrayar las más importantes al momento de adaptar • Respetar la idea central del texto y su sentido estético • Subrayar las ideas de mayor complejidad • Elaborar lista con los principales temas a considerar en la adaptación. Mapa conceptual • Utilizar cuadro de adaptación	• ¿Cómo hace la adaptación lingüística del texto? • Frecuencia de Palabras y uso de lenguaje sencillo • Léxico y clases de palabras • Legibilidad, comprensión y nivel de lectura • Marcar los *conceptos abstracto*s o ideas que tiendan a dificultar la lectura o bien, que sean ambiguas • Se recomienda crear tabla de sustituciones para evaluar la pertinencia léxica del texto que deseamos adaptar. • Quitar o *cambiar términos* que imposibiliten que el mensaje llegue al receptor • Utilice *oraciones cortas* en su mayoría • Utilice un lenguaje positivo: evitar negaciones • Emplear la *voz activa* en vez de la pasiva • Considerar los índices de lecturabilidad	• Debe ser clara y atractiva • Debe utilizar márgenes amplios • El texto debe ir en bloques y con número limitado de líneas por páginas • Las ilustraciones evitan las palabras • Deben ser dibujos simples, sencillos y cercanos a la realidad de cada lector • Las ilustraciones, imágenes y paratextos deben respetar el criterio de pertinencia cultural • Utilizar letra times New Roman o Arial 12 y 16 • Debe existir un control de coherencia entre la imagen y el texto	• Revisar la adaptación y contrastarla con el original. • Identificar si considera las características individuales del estudiantado • Revisión por especialistas para comprobar su pertinencia • Crear pruebas para aplicar con grupos de estudiantes y validar la efectividad del texto

Tabla N°8: Pasos para adaptar un texto en Fácil Lectura. Fuente: *Anula, 2007, García, 2012 y Ocampo, 2012*

Las investigaciones realizadas en el campo de la psicología textual explican los diversos niveles de representación del discurso en cada lector. Se identifican

representaciones superficiales y representaciones profundas. Gran parte de la calidad de estos niveles depende de los esquemas mentales o conocimientos previos de lector. Esta explicación asume que la comprensión de lectura no depende únicamente de las competencias del lector sino que de las características del texto. El cuadro que se presenta a continuación tiene por objeto explicar y analizar los criterios para promover la legibilidad de textos sencillos de leer como recurso didáctico en la enseñanza del español como L2.

Criterios para promover la legibilidad, comprensión lectora y control de lectura en la enseñanza del español como L2. Anula, 2005.		
Nivel	**Proceso de control**	**Proceso de control**
Nivel Léxico-fonológico	*-Control de la extensión de las palabras* *-Control de la complejidad silábica de las palabras*	Cambiar las palabras excesivamente extensas, medida en número de sílabas, por otras más breves. En las sustituciones léxicas, elegir, en la medida de lo posible, palabras cuyo patrón silábico sea de los de mayor frecuencia del español.
Nivel léxico-semántico	*-Control de las palabras abstractas* *-Control de la frecuencia léxica* *-Control de la reiteración léxica y la sinonimia léxica*	Utilizar palabras que sean de uso actual y de alta frecuencia. Sustituir los conceptos abstractos por conceptos concretos. Repetir las mismas palabras para los mismos conceptos (especialmente para las palabras de frecuencia baja o moderada). Reducir la diversidad léxica del texto.
Nivel léxico-semántico	*-Control de los préstamos Léxicos* *-Control de siglas y acrónimos*	Evitar los neologismos procedentes de otras lenguas, los extranjerismos, así como los términos jergales. Evitar las abreviaturas, iniciales, acrónimos, etc.
Nivel flexivo/verbal	*-Control de las construcciones Perifrásticas* *-Control de la variabilidad flexiva verbal* *-Control de la extensión Oracional* *-Control de la complejidad sintáctica*	Evitar la variabilidad de formas verbales. Reducir la presencia de tiempos compuestos o complejos, así como la presencia de construcciones de subjuntivo. Evitar las construcciones perifrásticas Procurar que las oraciones sean breves, esto es, que no superen las quince palabras por oración. Evitar las estructuras sintácticas complejas, tales como oraciones que contengan más de dos corchetes oracionales, por ejemplo: [O.ppal. [O.sub.1 [O.sub.2 [O.sub.3]]]]. Evitar las estructuras parentéticas: incisos, circunloquios, etc.
Nivel Textual	*-Control de la coherencia y la cohesión del texto*	Garantizar que el texto sea coherente (pueda ser entendido como una unidad) y esté cohesionado mediante una adecuada trabazón lingüística en la que se primen los procedimientos basados en la recurrencia y el uso de marcadores textuales que organicen el discurso y marquen adecuadamente las relaciones lógicas entre las distintas oraciones y frases.
Nivel Conceptual	*-Control de los elementos referenciales* *-Control de la densidad proposicional o predicativa*	Garantizar que sea correctamente identificada la referencia de los participantes en el discurso. Evitar que las oraciones transmitan numerosas proposiciones mediante el control del número de predicados por oraciones y de los elementos con capacidad predicativa propia. Crear mensajes de una idea por oración.

Tabla 9: Dimensiones e Indicadores de Legibilidad, Comprensión lectora y Control de Lectura. Tomado del Texto: "Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura". Fuente: *Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla. 2005, p. 25.*

6.2.1. CUADRO DE ADAPTACIÓN DE TEXTOS EN FÁCIL LECTURA: UN EJEMPLO PRÁCTICO

Texto Original.	Texto Adaptado. (El texto debe parecerse formalmente al original) (el Texto debe respetar el estilo del Autor). (Se debe adaptar la obra teniendo presente en todo momento el original)	Análisis Estadístico del Texto Adaptado.
Título: "Tea Tea y la Bandera Rapa Nui" Párrafo 1. Tea Tea era una niña de once años, menuda y de cabello liso atado en una trenza que caía hasta su cintura. Tenía unos ojos negros, tan movedizos como brillantes, y un rostro que reía al son de su voz cantarina.	Título: "Tea Tea y la Bandera Rapa Nui" Tea Tea era una niña de 11 años. Era flaca y de pelo liso. El pelo llegaba a su cintura. Tenía los ojos de color negro.	Párrafo 1. Total de palabras utilizadas en texto original: 41 Total de palabras utilizadas en texto adaptado: 26 (15 palabras quitadas).
Párrafo 2. TeaTea se había sentido tres veces orgullosa en su vida. La primera cuando su padre le contó del abuelo ya muerto, y de lo recio y noble que había sido. Ese día, pensando en él, el corazón de Tea Tea creció.	Tea Tea se sintió feliz, cuando su papá le contó como era su abuelo. Su abuelo era un hombre muy **fuerte**. Su abuelo era un hombre muy **bueno**.	Párrafo 2. Total de palabras utilizadas en texto original: 41 Total de palabras utilizadas en texto adaptado: 28 (13 palabras quitadas).
Párrafo3. Según le contó su padre, al abuelo se lo habían llevado encerrado en las bodegas de un barco, junto a otros pascuenses, para ser vendido como esclavo en el Perú. Cuando ya estaban en alta mar, muy lejos de la costa, los dejaron salir a cubierta para estirar las piernas y brazos. Entonces él, aunque la isla había quedado tan atrás que no se veía en el horizonte, sin dudar un instante se lanzó al mar. Y nadando durante seis días y seis noches, al séptimo día llegó de regreso a Pascua, casi muerto, pero libre.	El abuelo fue escondido en un barco. El abuelo viajaba a Perú como **prisionero**. El abuelo se escapó del barco. El abuelo se tiró al mar y regreso a la isla nadando.	Párrafo 3. Total de palabras utilizadas en texto original: 96 Total de palabras utilizadas en texto adaptado: 32 (64 palabras quitadas).
Párrafo 4. ¡Qué hombre magnífico había sido su abuelo! Sus descendientes nunca no olvidarían. La segunda vez que se sintió orgullosa fue cuando su madre le contó que la isla en que	Tea Tea se sintió **feliz**. Cuando su mamá le contó, que la isla donde vivían, era la más dura del **mundo**.	Párrafo 4. Total de palabras utilizadas en texto original: 119 Total de palabras utilizadas en texto

Cuadro N°1: Cuadro de Adaptación de texto en Fácil Lectura. Fuente: *Ocampo 2012*

6.2.2. EJEMPLO DE ADAPTACIÓN DE CUENTO TRADICIONAL CHILENO DE FÁCIL LECTURA

Ejemplo Adaptación de Texto en Literatura Hispánica de Fácil Lectura.

Tea Tea y la Bandera de Rapa Nui

Autoras: Jacqueline Balcells y Ana María Gálvaldes.
Texto Adaptado por Aído Ocampo González.

Tea Tea era una niña de 11 años.
Era flaca y de pelo liso.
El pelo llegaba a su cintura.
Tenía los ojos de color negro.

Tea Tea se sintió feliz,
cuando su papá le contó,
como era su abuelo.

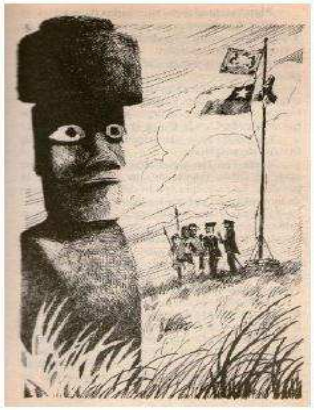
Su abuelo era un hombre muy **fuerte**.
Su abuelo era un hombre muy **bueno**.

El abuelo fue escondido en un barco.
El abuelo viajaba a Perú como **prisionero**.
El abuelo se escapó del barco.
El abuelo se tiró al mar y *regreso a la isla nadando*.

Tea Tea se sintió **feliz**,
cuando su mamá le contó,
que la isla donde vivían,
era la más dura del mundo.

Uoke era un hombre muy **fuerte**.
Uoke había sacado,
todas las islas del mar.
Uoke no sacó la isla de Tea Tea,
porque era la más dura.

Tea Tea se sintió **feliz**,
cuando la bandera de la isla.
flameaba junto a la bandera de Chile.



Fuerte:

Bueno:

Prisionero:

Feliz:

Flameaba:

Imagen N°1: Adaptación de texto "Tea Tea y la Bandera Rapa Nui" con motivo del primer Taller sobre Fácil Lectura realizado en el Museo de la Educación, Santiago de Chile. Fuente: *Ocampo, 2012*

6.2.3. PARATEXTO DIVERSIFICADO EN LIBROS DE CUENTOS PARA PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL

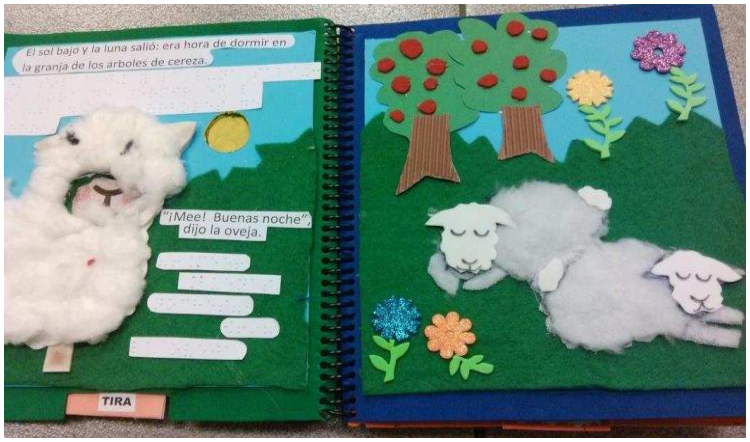


Imagen N°2: Paratexto de libro para personas en situación de discapacidad visual. Fuente: *elaboración propia*

6.3. ¿QUÉ ES FÁCIL LECTURA? Y ¿QUÉ NO ES FÁCIL LECTURA?

Es fundamental durante el proceso de adaptación de textos de fácil lectura, reconocer cuáles son sus características y cuáles no. El cuadro que se propone a continuación, tiene como objeto ayudar al lector a clarificar las características de esta metodología.

¿Qué es fácil lectura?	¿Qué no es fácil lectura?
• Fácil lectura es una metodología en construcción que adapta textos literarios, científicos, jurídicos, informativos y periodísticos mediante un lenguaje sencillo • Fácil lectura es un proceso de adaptación lingüística y discursiva del texto y de su estructura • Implica mantener intacta la intención del autor y el contexto histórico e ideológico de la obra • Fácil lectura se realiza en función de las habilidades cognitivas, las habilidades cognitivo-lingüísticas y al perfil lingüístico del lector • Fácil lectura respeta las ideas y el estilo del autor • Al momento de adaptar un texto se debe tener en cuenta el texto original • Fácil lectura implica desarrollar un control estricto sobre la construcción lingüística del discurso (frecuencia de palabras y marcadores)	• No es hacer un resumen del texto • No es traducir un texto • No es parafrasear el texto • No es escribir un texto nuevo • No es acortar el texto o modificar sus letras e imágenes • No sólo podemos utilizarla para estudiantes con alguna discapacidad, sino que para todos nuestros estudiantes

Tabla N°10: Principales características de Fácil Lectura. Fuente: *Ocampo, 2015*

6.4. LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES: ¿QUÉ SON?, ¿PARA QUÉ SIRVEN?

Ante la amplia variedad de textos circundantes en el medio escolar, universitario y en nuestra vida en general, surge la necesidad según Isenberg (1987) de clasificarlos según intención comunicativa. Las tipologías textuales (Adam, 1987; Mendoza, 2008; Calero, 2010), no son otra cosa que taxonomías que permiten en términos didácticos, facilitar el proceso de promoción y desarrollo de la lectura en cualquier tramo educativo. Si bien,

> […] didácticamente es imprescindible contar con unos criterios de clasificación que ayuden a los alumnos en sus tareas, tanto de comprensión (y comentario) como de producción de textos (Mendoza, 2008:484).

Para efectos de este trabajo, se ha decidido presentar la tipología textual de Isenberg (1987) pues en una de las más fundamentadas según Mendoza (2010).

Tipo de texto	Focus textual	Idioma textual
Descripción	Fenómenos facticos en el espacio	Frases (y sus variantes) que expresan fenómenos en la secuencia
Narración	Fenómenos facticos y/o conceptuales en el tiempo	Frases (y sus variantes) que señalan una acción en la secuencias
Exposición	Análisis o síntesis de ideas conceptuales (conceptos) de los hablantes	Frases (y sus variantes) que identifican y relacionan fenómenos en la secuencias
Argumentación	Relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes	Frases (y sus variantes) atribuyen cualidades en la secuencia
Instrucción	Comportamiento futuro del emisor o del destinatario	Frases (y sus variantes) que reclamen la acción en la secuencia

Tabla N° 11: Clasificación de textos según Isenberg, 1987. Tomado del texto "Didáctica de la Lengua y su Literatura". Fuente: *Mendoza, 2008.*

Jean Michel Adam (1990) aporta a la taxonomía de textos el concepto de secuencia textual. Explica que un mismo texto puede compartir características y propósitos de más de un texto, aunque sea uno el que prevalece. Se recomienda consultar la propuesta de Daniel Cassany para clasificar la potencialidad de los textos en el desarrollo de secuencias didáctica. Grellet (1981) recomienda utilizar los siguientes tipos de textos escritos en la enseñanza del español como L2:

Textos
• Novelas, historias cortas, cuentos, otros textos literarios y capítulos, ensayos, diarios, anécdotas, bibliografías
• Obras de Teatro
• Poemas, estrofas humorísticas, rimas para niños
• Cartas, postales, telegramas y notas
• Periódicos y revistas (titulares, artículos, editoriales, cartas al director, anuncios por palabras (clasificados), previsiones meteorológicas, programas de radio, TV y teatro
• Artículos especializados, reportajes, revisiones, ensayos, cartas comerciales, sumarios, resúmenes, cuentas, panfletos
• Libros de bolsillo, libros de texto, guías
• Recetas
• Anuncios publicitarios, catálogos de viaje, catálogos en general
• Puzles, problemas, reglas de juego
• Instrucciones, indicaciones, reglas, regulaciones, menús, listas de precios, recibos, formularios, leyes, etc.
• Comics, dibujos animados y caricaturas, leyendas, mitos
• Estadísticas, diagramas, gráficos, mapas, guías turísticas, juegos de mesa

Cuadro N° 2: Clasificación de textos escritos. Tomado del texto: "Desarrollo de Destrezas". Fuente: *Funiber, 2011.*

Es importante mencionar que todos los textos pueden ser leídos a la misma velocidad. No obstante, Grellet (1981) y McCarthy (1991) señalan que esto puede generar desmotivación y un bajo nivel de comprensión, especialmente en la construcción de significados por parte del lector.

La elección de textos no debe ser una tarea exclusiva del profesorado sino que en palabras de Perkins (2003) debe facilitarse la participación activa del estudiantado en la elección de sus repertorios de lectura. Esta visón restituye en el escenario pedagógico los intereses, las motivaciones y las necesidades como parte de un sistema de *diversificación* de las propuestas formativas.

La elección de textos y su flexibilización bajo los principios de la metodología de Fácil Lectura debe integrar el principio de **autenticidad** y **genuinidad** de los textos, identificando su potencialidad a través del «*mapa cognitivo*» propuesto por Reuven Feuerstein (2010).

El mapa cognitivo corresponde a un elemento fundamental en la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, cuya preocupación se orienta a la optimización de las funciones cognitivas de cada aprendiente. La principal motivación de esta teoría consiste en el funcionamiento de la estructura del pensamiento.

El **mapa cognitivo** se define como una *estrategia de análisis del acto mental* (Feuerstein, 2010). Este procedimiento define la relación entre rendimiento del sujeto/estudiante y la naturaleza de la tarea. Se compone a partir de siete parámetros tales como: a) *contenido*, b) *operaciones*, c) *modalidad*, d) *fase*, e) *nivel de complejidad*, f) *nivel de abstracción*, g) *nivel de eficiencia*.

¿Qué es la autenticidad?, la autenticidad es un concepto que surge a partir de la implementación de los conceptos de uso y utilización, los que tienen como objeto seleccionar textos de uso cotidiano por parte de los estudiantes. En la didáctica del español como L2, Widdowson (978) explica que la

> […] la genuinidad es una característica intrínseca del texto y una cualidad absoluta y la autenticidad es la relación entre el texto y el lector y la respuesta adecuada. En otras palabras, H.G. Widdowson explica que aquello que los profesores de lengua suelen denominar texto ―auténtico‖, no es otra cosa que un texto genuino. Su definición de autenticidad, por otra parte, se basa en cómo el lector responde al texto. Por ejemplo: imaginemos que preparamos para nuestros alumnos un artículo de un periódico sobre una guerra, de manera que podemos optar por adaptar un texto al nivel de los alumnos o bien dejarlo en la versión original. El hecho de no adaptarlo lo hace genuino, según la visión de H.G. Widdowson. Sin embargo, un texto genuino no es necesariamente mejor que un texto adaptado. Lo que realmente importa en la postura de H.G. Widdowson, es la respuesta que el lector aporta al texto (Funiber, 2011:38).

6.5. EL PRINCIPIO DE ADECUACIÓN Y EL USO DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

La adecuación forma parte de los tres principios regulares de la comunicación textual definida por Van Dijk. Estos son: a) *eficacia*, b) *efectividad* y c) *adecuación*. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) define la adecuación como «acomodar» o «apropiar algo a otra cosa», es decir implica flexibilizar la comunicación a las necesidades y fortalezas comunicativas del aprendiente.

El CVC del Instituto Cervantes vincula el principio de adecuación con el desarrollo de la competencia comunicativa, afirmando que ambos conceptos quedan vinculados entre sí a través de la determinación de aquello que cada estudiante debe saber para comunicarse óptimamente, ya sea de forma oral o por escrito. Se recurre entonces, a una estrategia de facilitación de la comunicación bajo criterios de adecuación cultural a las *características individuales del usuario* y a su *contexto comunicativo más próximo*.

De acuerdo con esto, el principio de adecuación se define como

> […] es el equilibrio óptimo que se consigue en un texto entre el grado de actualización de los criterios de textualidad, por un lado, y la satisfacción de las demandas comunicativas, por otro (Beaugrande y Dressler, 1997; citado en Funiber, 2012:114).

Al respecto Coseriu explica que el principio de adecuación es también denominado competencia textual. Según esto sostiene que

> […] el hablar puede ser perfectamente correcto desde el punto de la lengua particular y, a pesar de ello, no satisfacer el criterio de adecuación. Un hablar que no es correcto en sentido social, tampoco como texto es adecuado al oyente o a la situación (Coseriu, 1992; citado en Funiber: 2012:115).

Este autor identifica tres tipos de adecuación tendientes a facilitar la comunicación textual y la comprensión en la enseñanza del español como L2, entre ellos destacan: a) una *adecuación* centrada en el *objeto representado*, b) una *adecuación* sobre los *destinatarios* y c) una *adecuación* relativa a la *situación*.

¿Cuáles son los tipos de adecuación más relevantes para realizar una adaptación en Fácil Lectura?, entre ellas se encuentran: a) la *adecuación lógica* (redactar el texto de forma clara y coherente), b) la *adecuación temática* (implica cautelar el tono del discurso), c) la *adecuación situacional* (considera los factores que permiten que el texto sea efectivo según la situación comunicativa empleada), d) la *adecuación sociocultural* (considerar la competencia intercultural y las variedades del español según país de procedencia del usuario), e) la *adecuación lingüística* (considera tres planos del lenguaje: fónico, gramatical y léxico-semántico) y f) la *adecuación discursiva* (implica una adecuada organización del discurso al perfil lingüístico y cognitivo del estudiantado). Se recomienda considerar el corpus conversacional para facilitar la lectura y la competencia intercultural de los estudiantes.

6.6. FÁCIL LECTURA Y TEXTOS CIENTÍFICOS

Lemke (1977), Sutton (2003), Márquez y Prat (2005), señalan que los estudiantes presentan múltiples dificultades para *leer ciencias*, especialmente a raíz de que el lenguaje científico presenta las siguientes características:

- El lenguaje científico es preciso, riguroso, formal e impersonal
- Se brindan escasos espacios para que los estudiantes puedan construir significado y mejorar sus esquemas de representación a partir de lo que leen
- El lenguaje científico tiende a comprimir bajo un mismo concepto variadas unidades de significado
- Presenta uso de formas impersonales aplicadas en la descripción de experimentos
- Sustituye verbos por nombres
- Se plantean nominalizaciones esto algo que puede generar mayor dificultad
- Existe un alto grado de abstracción. Lemke (1977) afirma que al existir un alto lenguaje abstracto se piensa que la ciencia puede encontrarse fuera de la experiencia humana
- El lenguaje científico se constituye como una barrera de la ciencia más que facilitar su comprensión, especialmente, sobre los procesos que experimentamos en nuestro día a día

Se recomienda entonces incorporar las adaptaciones de textos en cualquiera de los sectores de aprendizaje y apoyar estas adaptaciones mediante la utilización de textos

«multimodales» (Cassany, 2007) capaces de enseñar a los estudiantes a leer las imágenes y potenciar la calidad de sus esquemas previos. Se agrega además, la identificación de las *habilidades cognitivo-lingüísticas* según cada campo disciplinar de enseñanza.

6.7. FÁCIL LECTURA Y TEXTOS JURÍDICOS: LA PROPUESTA DE CHILE

Desde el año 2006 la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile ha editado un gran número de leyes bajo los principios generales establecidos por la IFLA a través de un lenguaje claro y accesible. No obstante, resulta interesante preguntarse ¿qué vamos a entender por un lenguaje accesible? o bien, ¿por un lenguaje sencillo y directo?

Para este organismo su propósito consiste en ayudar a los ciudadanos a comprender las leyes y sus variantes a través de diversos documentos (contratos de trabajo, sistema de votación electoral y otros documentos legales. Al respecto, el Servicio Nacional de la Discapacidad dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la República de Chile, explica que esta propuesta busca

> […] hacer comprensible las leyes chilenas a un público con poco o nulo conocimiento legal, mediante un conjunto de productos y actividades presentado en una multiplicidad de formatos y medios (Senadis, 2011:1).

Esta propuesta adopta implícitamente el *principio de diversificación* tan mencionado en las propuestas de Educación Inclusiva. Se entiende por diversificación como las *diversas formas* de presentar la información a públicos cada vez más heterogéneos. Se identifican adaptaciones dirigidas a personas en situación de discapacidad visual, situación de discapacidad auditiva y en lenguas originarias. Sus formatos de presentación son: a) *textos en formato pdf*, b) *radio teatros* y c) *guías en audio*.

Todas estas acciones demuestran un avance significativo en la gestión de la igualdad de oportunidades y en la consolidación de espacios visiblemente democráticos. Resulta entonces relevante preguntarse: ¿por qué razón el proyecto de ley fácil demarca las diferencias y resta potencialidad al modelo de educación para todos?

El objetivo fundacional de la fácil lectura, ratificado en numerosos documentos y reuniones científicas, explicita la capacidad de los sistemas educativos, sociales, culturales y políticos para reducir las brechas materiales e inmateriales en el ejercicio de nuestros derechos fundamentales. Según esto, es de gran relevancia evidenciar las tensiones vigentes a la luz de propuestas que basadas en la accesibilidad, deben transitar hacia la aceptabilidad, eliminando respuestas específicas como parte de una totalidad. Esta situación acrecienta nuevas formas de inclusión excluyente y la reproducción de múltiples actos de distinción social. En el plano de lo intercultural es importante dejar de folklorizar la «etnia» y restituir en ella, un conjunto de leyes que permitan dialogar

con ciertos grupos históricamente invisibilizados y excluidos en nuestro país. Este salto, supone una reorganización sistémica del estado en su conjunto. Al respecto,

> […] creemos que esos deberían ser los ―primeros pasos‖ para superar los lugares de significación que niegan la posibilidad de comprender la interculturalidad en Chile de manera distinta a las teorías exógenas sustentadas en el paradigma del capitalismo, cuya práctica predomina. Lo que hasta ahora nos mantiene haciendo ―siempre lo mismo‖, desde la institucionalidad (y desde nuestras subjetividades) hacia hipotéticos ―excluidos‖ y/o ―beneficiarios‖ que – creemos– ―necesitan ser ayudados‖, en un círculo vicioso que parece proyectarse ad eternum (Soto, 2014:1).

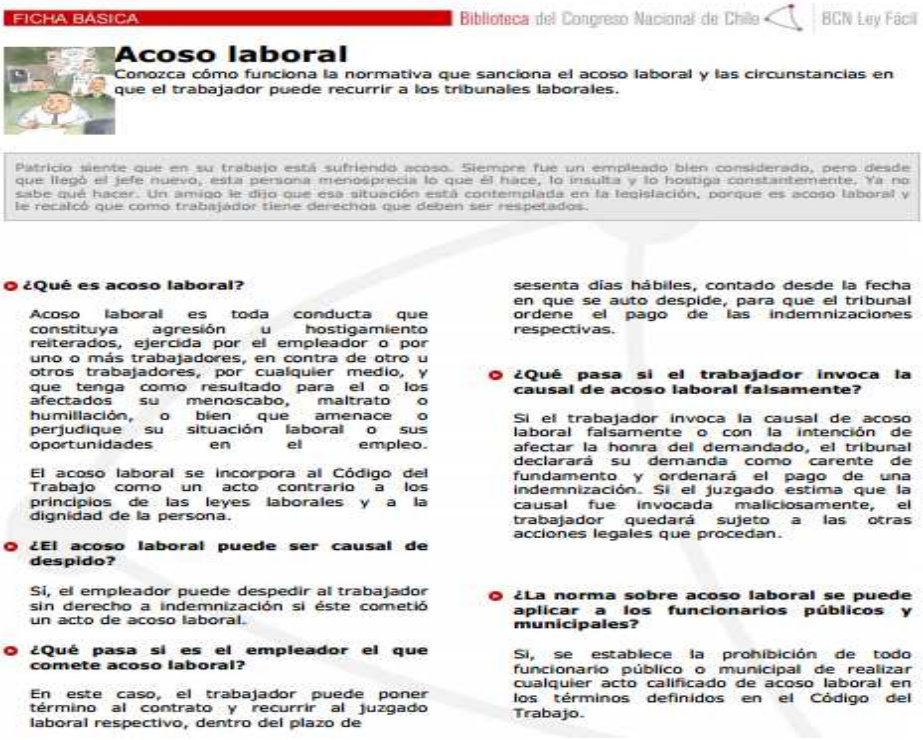
De modo que,

> […] es algo que no es fácil de comprender, ya que somos una sociedad construida a partir de la colonización, cuya forma de significar permanece vigente prácticamente sin discusión, marcando y determinando nuestras vidas. Consecuentemente, a pesar de situarnos en el siglo XXI, son esas las significaciones que sustentan nuestra ―mirada país‖, colocándonos en la posición de sujeto ―dominador‖ o ―sometido‖, una y otra vez, de una manera aparentemente tan natural, que no tiene cuestionamientos (Soto, 2014:1).

Es importante dejar de naturalizar el ideal inclusivo desde grupos históricamente relegados y con ello gestionar textos que efectivamente permitan autogestionar a estos grupos su propia inclusión. Por esta razón, la propuesta desarrollada por el grupo DILES (Discurso y Lengua Española) dependiente de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por el Dr. Alberto Anula Rebollo enfatizan en la necesidad de recoger los aportes de la accesibilidad (formatos) y centrarnos en el texto y en las unidades discursivas que lo componen. Es allí donde se visualizan un conjunto de variables lingüísticas que dificultan la comprensión de diversos textos que buscan ser accesibles y universales.

La ILSMH analiza cítricamente el campo de lo «universal», afirmando que

> […] el concepto de ―fácil lectura‖ no puede ser universal y elaborar un texto que se adapte a las capacidades de todas las personas con problemas de lectura y escritura y de comprensión, resulta una tarea imposible (ILSMH, 1998:8).



FICHA BÁSICA — Biblioteca del Congreso Nacional de Chile — BCN Ley Fácil

Acoso laboral

Conozca cómo funciona la normativa que sanciona el acoso laboral y las circunstancias en que el trabajador puede recurrir a los tribunales laborales.

Patricio siente que en su trabajo está sufriendo acoso. Siempre fue un empleado bien considerado, pero desde que llegó el jefe nuevo, esta persona menosprecia lo que él hace, lo insulta y lo hostiga constantemente. Ya no sabe qué hacer. Un amigo le dijo que esa situación está contemplada en la legislación, porque es acoso laboral y le recalcó que como trabajador tiene derechos que deben ser respetados.

¿Qué es acoso laboral?

Acoso laboral es toda conducta que constituya agresión u hostigamiento reiterados, ejercida por el empleador o por uno o más trabajadores, en contra de otro u otros trabajadores, por cualquier medio, y que tenga como resultado para el o los afectados su menoscabo, maltrato o humillación, o bien que amenace o perjudique su situación laboral o sus oportunidades en el empleo.

El acoso laboral se incorpora al Código del Trabajo como un acto contrario a los principios de las leyes laborales y a la dignidad de la persona.

¿El acoso laboral puede ser causal de despido?

Sí, el empleador puede despedir al trabajador sin derecho a indemnización si éste cometió un acto de acoso laboral.

¿Qué pasa si es el empleador el que comete acoso laboral?

En este caso, el trabajador puede poner término al contrato y recurrir al juzgado laboral respectivo, dentro del plazo de sesenta días hábiles, contado desde la fecha en que se auto despide, para que el tribunal ordene el pago de las indemnizaciones respectivas.

¿Qué pasa si el trabajador invoca la causal de acoso laboral falsamente?

Si el trabajador invoca la causal de acoso laboral falsamente o con la intención de afectar la honra del demandado, el tribunal declarará su demanda como carente de fundamento y ordenará el pago de una indemnización. Si el juzgado estima que la causal fue invocada maliciosamente, el trabajador quedará sujeto a las otras acciones legales que procedan.

¿La norma sobre acoso laboral se puede aplicar a los funcionarios públicos y municipales?

Sí, se establece la prohibición de todo funcionario público o municipal de realizar cualquier acto calificado de acoso laboral en los términos definidos en el Código del Trabajo.

Figura N°3: Ley Fácil adaptada por la Biblioteca del Congreso Nacional de la República de Chile.
Fuente: *http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/acoso-laboral*

6.8. EL PRINCIPITO: UNA PROPUESTA INCLUSIVA

En diciembre de 2014 la editorial Zig-Zag ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, presentó la edición del libro ―El Principito‖ de Antoine de Saint-Exupéry en formato «*braile*».

Figura N°4: Presentación/Lanzamiento de Adaptación del Principito en Braile.
Fuente: ***Publimetro, 2014***

Esta edición tiene como propósito eliminar las barreras en el acceso a la información, las artes, la literatura y la información. La experiencia consiste en una adaptación bilingüe, *braile- español*, para que las personas en situación de discapacidad visual pudieran disfrutar de este texto. El proceso de adaptación se realizó a través de la BNC. El texto es el original y encada página va exactamente el mismo texto, en los dos idiomas. La adaptación de las ilustraciones también la realizaron ellos y son láminas plásticas con relieve. Esta adaptación va dirigida a personas con y sin esta situación de discapacidad, esperando aportar un conjunto de experiencias que permitan fomentar el placer de la en gran parte de los ciudadanos/lectores. Algunos ejemplares pueden ser encontrados por donación de la editorial Zig-Zag en bibliotecas de la Dirección Nacional de Bibliotecas y

Museos de Chile, en bibliotecas y colegios para personas en situación de discapacidad visual. Sin duda que esta grandiosa experiencia en materia de promoción de la lectura para todos, contribuye a derribar las brechas lingüísticas, simbólicas y culturales. No obstante, cabe preguntarse si estas acciones efectivamente permiten hablar de una *lectura inclusiva* o *lectura para todos*. Teóricamente, la inclusión se justifica en nuestro continente a raíz de una propuesta integracionista, la que busca dar respuesta a grupos específicos, identificados como colectivos de ciudadanos en situación de discapacidad.

En la actualidad el enfoque de Educación Inclusiva está exigiendo transformaciones fundamentales en su sustentación teórica, reconociendo con ello, la inexistencia de un modelo paradigmático que unifique los esfuerzos transferidos por la Educación Especial y recoja los desafíos proyectivos de una Educación para Todos. Esta tensión nos invita a reconocer la inexistencia de un paradigma epistémico y principios en torno a este modelo teórico (Ocampo, 2014, 2015).

De acuerdo con esto, no es del todo coherente afirmar que la edición efectuada responde al concepto inclusivo, puesto este, busca asumir la heterogeneidad y responder al criterio de diversificación del ser humano. En este caso, la propuesta fomenta la igualdad de oportunidades, lo cual representa un impulso fundamental para avanzar en la gestión de respuestas más justas y equitativas. Sin embargo, la edición presentada corresponde a una medida específica para ciertos grupos de personas, lo que en términos prácticos puede excluir a quienes no se encuentren alfabetizados en braile o requieran de otros sistemas alternativos de comunicación.

Esta situación se observa en gran parte de la región, evidenciado propuestas inclusivas a partir de grupos vulnerables, mientras que las tendencias actuales plantean la necesidad de ajustar las acciones a las necesidades de la población en general. Según Barrio de la Puente (2009) esta media constituye una estrategia de inclusión excluyente o seudo-inclusión, puesto que se dirige a un grupo específico, abriendo instancias de desarrollo lector y acceso a la cultura, pero no logra resignificar a la diversidad de lectores que gravitan en torno a esta obra.

Los beneficios de esta adaptación son múltiples y es necesario también potenciar su desarrollo en sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Este análisis solo ha pretendido aclarar en términos teóricos la posición de la inclusión y su relación con la diversidad que habita en todos nosotros, pues si continuamos aceptado que los diversos o diferentes son los Otros, estamos asegurando un flaco favor al enfoque y la urgencia de gestionar oportunidades que consideren nuestras posiciones al interior de la sociedad y sus vías de transformación. Sería interesante potenciar esta propuesta con la definición del concepto de lectura inclusiva y sus marcos de referencia para su operacionalización. Se agrega además, conocer si esta edición consiste en una **adaptación del formato** o bien, en una **adaptación del discurso** en función del **perfil lingüístico del grupo al que se dirige**.

El propósito de la educación inclusiva es asumir al sujeto como sujeto en potencia. La integración corresponde a la *situación de discapacidad,* mientras que la inclusión a la *diversidad* (fundamento antropológico de este enfoque) y la educación para todos a la heterogeneidad (fundamento psicológico y cognitivo). El desafío e asumir una búsqueda alternativa y oportuna sobre el concepto de lectura inclusiva.

6.8.1 PRINCIPALES OBRAS ADAPTADAS EN FÁCIL LECTURA

Las obras mencionadas en este documentos corresponde al conjunto de textos seleccionados por el Grupo de Discurso y Lengua Española (DILES) y publicadas por la editorial SEGEL. Se hace mención a este repertorio, pues estamos convencidos que la metodología iniciada por este equipo de investigación demuestra mayor rigurosidad en sus dimensiones de trabajo. Entre las obras adaptadas por ellos encontramos:

Título	Autor	Adaptador	Número de páginas y editorial
Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura 1	Miguel de Cervantes. 1605	Alberto Anula, Marina Fernández-Lagunilla, Mercedes Belinchón y Almudena Revilla	136 páginas FGUAM
Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura 2	Miguel de Cervantes. 1605	Alberto Anula, Marina Fernández-Lagunilla, Mercedes Belinchón y Almudena Revilla	164 páginas FGUAM/SEGEL
Ubicación Don Quijote 1	https://www.uam.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=pragma&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3Dquijote_facil_lectura.pdf&blobheadervalue2=public&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1242735522294&ssbinary=true		

Tabla N° 12: Información sobre adaptaciones del libro Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura. Fuente: elaboración propia.

Figura N°5: Edición de Don Quijote de la Mancha en Fácil Lectura. Fuente: *Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla, 2005*

Título	Autor	Adaptadores	Número de páginas y editorial
La Celestina	Fernando de Rojas. 1499	Almudena Revilla Guijarro 2008	128 páginas. SEGEL
La Celestina	Fernando de Rojas. 1499	Francisco Alejo Fernández 2006	54 ANAYA
Ubicación adaptación de Alejo Fernández	http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/capitulos_promocion/IJ00195901_9999990315.pdf		

Tabla N° 13: Información sobre adaptaciones del libro La Celestina de Fácil Lectura. Fuente: elaboración propia.

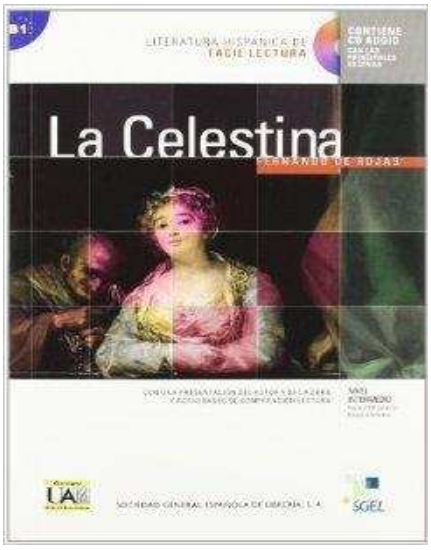


Figura N°6: Edición de La Celestina en Fácil Lectura. Fuente: *Almudena Revilla, 2008*

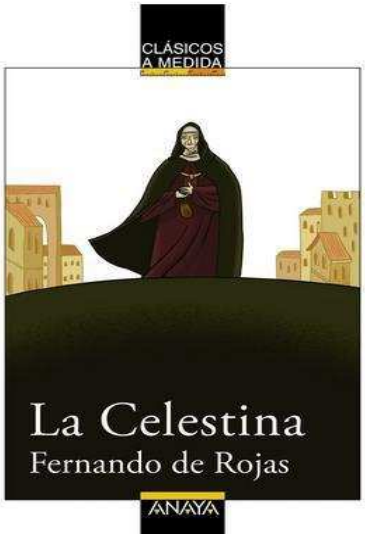


Figura N°7: Edición de La Celestina en Fácil Lectura. Fuente: *Alejo, 2006*

Título	Autores	Adaptadores	Número de páginas y editorial
Constitución Europea de Fácil Lectura	CUE	Almudena Revilla Guijarro, Alberto Anula, Pilar Alonso, Rosalía Aranda, Mercedes Belinchón, Sara de Miguel, Gerardo Echeita, Inmaculado Egido, Marina Fernández-Lagunilla, Lorena Heras, Dolores Izuzquiza, Begoña Rodríguez, Marta Sandoval, Cecilia Simon	54 páginas. FEAPS/FGUAM
Ubicación	http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/334-.html.		

Tabla N°14: Información sobre adaptaciones del texto Constitución Europea de Fácil Lectura. Fuente: elaboración propia.

Figura N°8: Constitución Europea de Fácil Lectura. Fuente: *FEAPS/FGUAM, 2005*

Figura N°9: Constitución Europea de Fácil Lectura. Fuente: *FEAPS/FGUAM, 2005*

Otras obras adaptadas en esta metodología son: a) *Lazarillo de tornes* adaptación de Alberto Anula (2008) / 80 páginas, b) *Tradiciones Peruanas* adaptación de Almudena Revilla Guijarro (2010) / 72 páginas, c) *Cuentos de Celos* adaptación de Alberto Anula (2011) / 88 páginas, d) *Zalacaín el aventurero* adaptación de Pío Baroja (2012) / 152 páginas, e) *Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer* adaptación de Tamara Hidalgo (2008) / 76 páginas, f) *Artículos de Mariano José Lara* adaptación de Silvia Suarez (2011) / 80 páginas, entre otras.

7. LA EVALUACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DEL ESPAÑOL COMO L2

La evaluación del aprendizaje de la L2 debe constituir un proceso de acción y reflexión significativo sobre los avances y/o retrocesos que experimenten los estudiantes.

Leer por uno mismo implica un proceso de autorregulación y autoconsciencia sobre el desempeño de la tarea. En este sentido, se supone que el estudiante logra la autonomía cuando es capaz de *actuar en forma flexible* utilizando el conocimiento previamente adquirido. Consideramos que la tarea pudiera ser efectiva como estrategia de motivación, reorientando su intención pedagógica hacia la actuación consciente del estudiante.

Una de las ventajas de esta actividad es que permite a los estudiantes la capacidad de leer textos relacionados con sus propias motivaciones e intereses. Como desventaja se observa la necesidad apoyar a los estudiantes en construcción de sus repertorios lingüísticos a través del criterio de personalización. Esta tarea debe ser complementada mediante preguntas que permitan verificar la comprensión del texto a través de la competencia intercultural y literaria del aprendiente.

La evaluación en ELE debe fomentar la capacidad de aprender a aprender y en especial, apoyar a los estudiantes en los heurísticos posibles que configuran su realidad en cuanto a su construcción del conocimiento. Desarrollar una actividad en torno a parámetros resulta pertinente pues potencia el *compromiso reflexivo* del estudiante con el desempeño cognitivo asociado.

Los estudiantes aprenden más a fondo cuando

> […] organizan los hechos, los relacionan con el conocimiento anterior, utilizan asociaciones visuales, se examinan a sí mismos y elaboran y extrapolan lo que están leyendo o escuchando (Perkins, 2003:40).

Los alumnos aprenden a aprender por medio de estrategias que les ayuden a procesar el input de manera más elaborada.

En este sentido, la evaluación debe comparar constantemente el desempeño actual con el anterior y con aquél al que se quiere llegar. Para lo cual resulta fundamental realizar un proceso de *autoevaluación de las capacidades* y *competencias* a lograr dentro de una unidad o curso y, en ellas estimular aquellas que serán imprescindibles al momento de la adquisición de la L2. De este modo, la evaluación debe recoger los siguientes aspectos:

- ***Criterios relevantes, explícitos y públicos***: los criterios de evaluación deben estar vinculados con las metas de aprendizaje y deben conocerse por los alumnos, a quienes previamente se les da la oportunidad de aplicar los conocimientos
- ***Evaluación y retroalimentación constante***: se trata del desarrollo de un sistema de evaluación que permita a los estudiantes descubrir sus posibilidades de actuación y enmendar los errores que persistan en lugar de sólo enumerarlos. Evaluar y retroalimentar continuamente suministra información sobre el logro de los estudiantes y permite al docente diseñar estrategias para superar las falencias u errores persistentes
- ***Crear condiciones para focalizar la mejorar desde la acción misma***: supone considerar la valoración del aprendizaje logrado desde su dimensión más intrínseca y representarla en el momento donde tiene lugar en el mundo real. Es necesario utilizar una escalera de retroalimentación compuesta por las siguientes dimensiones: *¿qué valoro de la interacción oral?,¿qué cosas sugiero para mejorar o potenciar? ¿qué cosas me preocupan del desempeño oral?* y finalmente, *¿qué ideas clarifiqué sobre el aprendizaje y desempeño oral?*

Entre las principales razones que promueven la utilización de este sistema encontramos:

- Son *fáciles de utilizar y de explicar*: estas matrices exponen la información de manera accesible y concisa resultando fáciles de utilizar
- *Facilitan que las expectativas* de los docentes sean coherentes: las matrices permiten que el estudiante conozca los criterios de aprendizaje y las respuestas correctas como medio para retroalimentar su aprendizaje
- Entregan a los estudiantes *retroalimentación*: ayudan a los docentes a conocer en profundidad el proceso de aprendizaje de cada estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades, como así también sus capacidades a desarrollar
- Ayudan a los estudiantes a *ser conscientes de su aprendizaje*: enfatiza sobre la capacidad del propio estudiante para reflexionar sobre sus resultados de aprendizaje y en ellos, identificar los procesos que facilitan y/o restringen un aprendizaje efectivo

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

La facilitación del discurso escrito o de la lectura, pretende construir en la complejidad del lenguaje y del pensamiento cultural de Latinoamérica una propuesta de accesibilidad a la lectura y su correspondiente articulación con los niveles y planos metodológicos que la adaptación de tipo discursiva y lingüística podría constituir hoy, un espacio de inclusión para todos nuestros estudiantes.

Tal como señala Bartlet (1932), la construcción de la comprensión de un discurso escrito adquiere un carácter multiestructural, debido a que la representación y significado articulado por el lector nos permite entender cómo se logra la coherencia local y la global, en contraste con factores del tipo de representación textual y situacional.

Es relevante analizar si las condiciones lingüísticas y discursivas participantes en la facilitación de la lectura, permiten evidenciar un cierto efecto simbólico en la movilidad asociada a la gestión de la participación social de dichos colectivos de ciudadanos, aumentando sus posibilidades y mejorando su construcción de subjetividad. La facilitación del discurso escrito representa hoy un desafío importante en la gestión de respuestas educativas y sociales pertinentes a las demandas de todos los ciudadanos, incluidos en ellos, aquellos que no dominan el español a nivel funcional.

En esta perspectiva, la mediación lingüística representa una línea de acción concreta para el ejercicio activo del artículo 27.1 inscripto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el que se explícita que todas las personas independiente de su origen social, cultural, económico e intelectual deben participar de las artes, la cultura y la información, permitiendo diversificar los textos en base a sus componentes

textuales y organizativos de modo que sean accesibles a todos los colectivos de ciudadanos.

Se identifica que en la actualidad las dimensiones epistémicas que sustentan el discurso de la legibilidad y la lecturabilidad en el campo de la didáctica de segundas lenguas, refieren únicamente a aspectos físicos y estructurales, desconociendo el potencial metodológico asociado a los factores sintácticos, semánticos y discursivos de textos adaptados en su vertiente textual, por lo que representa una herramienta didáctica relevante para la formación de los futuros docentes de español al momento de enfrentar a los estudiantes a textos cada vez más desafiantes, no sólo desde su calidad sino que desde las habilidades cognitivas que permite estimular.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. (1987). ―Quells types de textes‖, Le français dans le monde, 192.

ADAM, J. M. (1997). ―Los textos: heterogeneidad y complejidad‖, en: Cantero, F. J., Mendoza, A., Romea, C. Didáctica de la lengua y su literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: SEDLL/Universitat de Barcelona.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.

ALONSO, J., MATEOS, M. (1985). ―Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación‖, en Revista Infancia y Aprendizaje, 31, 32.

ANDERSON, R. C. (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Madrid: Morata.

ANULA, A., FERNÁNDEZ-LAGUNILLA, M., BELICHÓN, M., REVILLA, A., HERAS, L. (2005). *Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectur*a. Madrid: SGEL.

ANULA, Alberto (2005), "Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación de la lectura". En *Actas del IV Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Manila, en prensa.

ANULA, A. (2007). "Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad". En Actas del XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Madrid: Instituto Cervantes, pp.162-170.

ANULA, A. (2011). *Normas y guía de estilo. Para la adapatción de textos*. Madrid: DILES.

BACHMAN, L. F. (1995). ―Habilidad lingüística comunicativa‖, en: Llobera, M. (coord.): 105-128.

BARTLETT, F. (1932). *Remenbering: A study in experimental and social psycology*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAUMAN, Z. (2000). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus* parias. Barcelona: Paidós.

BEAUGRANDE, R. A., DESSLER, R. (1997). ―Introducción a la lingüística del texto‖, en: La comunicación y la adecuación pragma lingüística. Santiago: Fundación Universitaria Iberoamericana.

BERMEOSOLO, J. (2012). *Psicología del Lenguaje. Una aproximación Psicopedagógica*. Santiago: PUC.

CALERO, A. (2010). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

CANALE, M., SWAIN, M. (1996). ―Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua (I y II)‖. SIGNOS, 17, 54-62; y 78-89.

CANTERO, F. J., DE ARRIBA, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

CANTERO, F. J. (1998). ―Conceptos clave en lengua oral‖, en: Mendoza, A. (coord.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, M. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CARLINO, P., SANTANA, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor. CERLAC. (2012). *Comportamiento Lector y Hábitos de Lectura*. CERLAC/UNESCO.

CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

COSERIU, E. (1962). ―Sistema, norma y habla‖, en: Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.

COSERIU, E. (1992). ―Competencia Lingüística. Elementos de la teoría del hablar‖, en: La comunicación y la adecuación pragmalingüística. Santiago: Fundación Universitaria Iberoamericana.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory Syntax*. Cambridge: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento.* Madrid: Visor.

CHOMSKY, N. (1996). *Nuestro conocimiento del lenguaje humano: estado del arte* (de la disciplina). Trabajo presentado en la Univ. de Concepción. Concepción, Chile.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado: 05 de septiembre, 2013].

CVC. (2013). *Diccionario de Términos Claves en ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [Consultado: 20 de noviembre, 2013].

CUETOS, F. (2012). *Psicología de la Lectura*: Mdrid: Wolters Kluwer.

CULLINAN, B. (2006). *La lectura en el aula. Trillas*. Sevilla: Eduforma.

DE LUCA, M. (1993). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

FEUERSTEIN, R. (2010). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Santiago: UDP.

FIGUEROA, G. (1996). *Repertorio de legislación y jurisprudencia chil*enas. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

FIRTH, J. R. (1970). *Elements of Social Organization*. Boston: Beacon.

FONT, R. (1998). "Toward a strong phonological theory of visual word recognition", *Psychological Bulletin*, 123, (1), pp.71-99.

FOUCAULT, M. (1996). *Los anormales*. México D. F.: Fondo Cultura Económica.

FREIRE, P. (1965). *La educación como práctica de libertad*. Ciudad de México: Ediciones Siglo XXI.

FUNIBER. (2011). *Factores Individuales del Aprendizaje*. Santiago: Ediciones Fundación Universitaria Iberoamericana.

FUNIBER. (2011). *Desarrollo de Destrezas en el Aula*. Santiago: Ediciones Fundación Universitaria Iberoamericana.

FUNIBER. (2012). *La comunicación y la adecuación pragmalingüística*. Santiago: Ediciones Fundación Universitaria Iberoamericana.

GARCÍA, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato de Discapacidad.

GARDNER, H. (2003). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

GAUQUELIN, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.

GRELLET, F. (1981). *Developing Reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

GIL, J. (1998). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

GIL, J. M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL Editores.

GUMPERZ, J., HYMES, D.H. (1964). ―The ethnography of communication‖, en: American Anthropologist, 66, 6.

GUTIÉRREZ, S. (1998). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arcos.

HADLICH, R. L. (1975). *Gramática trasnformativa del español*. Madrid: Gredos.

HYMES, D. H. (1971). ―Competence and performance in linguistic theory‖, en: Huxley (eds). Language acquisition: models and methods. Londres: Academic Press.

HINKEL, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Taylor&Francis.

HOLEC, H. (1983). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

ILSMH. (1998). *El camino más fácil. Directrices Europeas para generar información de fácil lectura.* Suecia: ILSMH.

INSTITUTO CERVANTES. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.

ISENBERG, H. (1987). ―Cuestiones fundamentales de tipología textual‖, en: Bernárdez, E. (comp.), Lingüística del Texto. Madrid: Arco Libros.

JÁIMEZ, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria*. Granda: Ediciones Universidad de Granda. [en línea]. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2733/1/18505685.pdf [Consultado: 17 de septiembre, 2013].

JIMENEZ, E. (2014). ―Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas‖, en: Revista Investigaciones sobre Lectura. Malaga: Asociación Española de Comprensión Lectora. N° 1, (1), 65-74. [en línea]. http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17 [Consultado: 25 de enero, 2015].

JOHNSON, P. (1981). ―Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test‖. En *Tesol Quarterly*, 15, (2), pp.169-181.

KRASHEN, S. (1993). *The power of reading*. London: Longman

LEMKE, J. L. (1977). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C., OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LUCEÑO, J. L. (1998). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Edit. Marfil.

MARQUEZ, C., PRAT, A. (2005). ―Leer en clase de ciencias‖, en: Revista Enseñanza de las Ciencias, 23, *(3)*, 431-440.

MARTIN PERIS, E. (1998). Gente 2. Barcelona: Difusión S.A.

MARTINS, S. (2012). "El desarrollo de competencias lectoras en el ámbito de la enseñanza bilingüe". Memoria del Máster en Formación del profesorado de Educación Secundaria. Universidad de Cantabria. [en línea]. Disponible en http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1488/Martins,%20Sandrine.pdf?sequence=1 [Consultado: 08 de octubre, 2013].

MATURANA, H. (2000). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.

MELERO, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa

MENDOZA, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.

MONTENEGRO, M., RODRÍGUEZ, A., PUJOL, J. (2004). ―La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias‖, en: Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad. 13, (2), 32-43.

MUÑOZ LICERAS, J. (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

MCCARTHY, M. (1991). *Discourse "Analysis for Language Teachers"*. Cambridge: Cambridge University Press.

MC RAE, J. (1991). *Literature with a Small*. Basignstone: MEP/McMillan.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learming*. New York: CUP.

OCAMPO, A. (2012). *Metodología de Fácil Lectura: una respuesta de accesibilidad a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva*. Presentación realizada en el Primer Taller de Fácil Lectura realizado en el Museo de la Educación, Santiago de Chile. Días 25 y 26 de noviembre, 2012.

OCAMPO, A. (2013). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español como L2. Un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. Implicancias para el desarrollo de la competencia comunicativa. Memoria para optar al grado académico de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Univ. de Jaén, España.

OCAMPO, A. (2014). ―Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad‖, en: Revista Temas en Educación. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. Nº 19, (2). Pg. 55-68.

OCAMPO, A. (2015). ―Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior‖, en: REVISTA AQUILA, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, (1). Pg. 63-82.

OCAMPO, A. (2015). ―Lectura Inclusiva y Aulas Heterogéneas: desafíos e implicancias para sus agentes educativos‖, en: Revista REPSI. Manuscrito presentado para su publicación, marzo 2015. Santiago de Chile.

OCDE. (2000). ―Literacy in the information age.‖ Final Report of the International Adult Literacy Survey.

PRAHBU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy.* Oxford: OUP.

PERKINS, D. (2003). *El Aprendizaje Pleno. Principios para transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

PERKINS, D. (2006). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

PUBLIMETRO. (2014). Lanzan versión del libro 'El Principito' inclusivo en formato braille. Noticia disponible en: http://www.publimetro.cl/nota/cronica/lanzan-version-del-libro-el-principito-inclusivo-en-formato-braille/xIQnlp!3tuqHGSWyB6lk/ [Consultado: 02 de febrero, 2015].

QUINTANAL, J. (1997). La lectura. *Sistematización didáctica de un plan lector*. Bruño. Madrid.

RICHARDS, J., RODGERS, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RUMELHART, D.E. (1997). ―Toward and interactive model of reading‖. In: Dornic, S. (ed.). Attention and performance. EEUU: Mc Graw Hill.

SANABRIA, A. C. (2012). Influencia de los métodos didácticos gramática - traducción y enfoque comunicativo en el desempeño académico en alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Docencia de Nivel Superior. Universidad Mayor de San Marcos. [en línea]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1697/1/sanabria_ma.pdf [Consultado: 05 de febrero, 2015].

SANZ, (2010). Didáctica de la literatura. El contexto en el texto y el texto en el contexto. [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf [Consultado: 30 de enero, 2015].

SAUSSURE, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

SENADIS. (2011). Programa Ley Fácil de la Biblioteca del Congreso Nacional. Noticia en red: http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/1915/programa-ley-facil-de-la-biblioteca-del-congreso-nacional [Consultado: 22 de enero, 2015].

SCHMIDT, S. (1984), "Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik", en *SPIEL,* 3, (2), 291-332.

SOLÉ, I. (1993) ―Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se adquiere el gusto por la leer: ¿Se obliga?, ¿Se aconseja? ¿Se recomienda?‖. *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, (3), 32-38.

SOLÉ, I. (2012). ―Competencia lectora y aprendizaje‖, en: Revista Iberoamericana de educación. Vol. 59, 43-61.

SOTO, E. (2014). *Educación Intercultural. Primeros pasos*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

SUTTON, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje Enseñanza de las Ciencias, Vol, 21 N0. 1 21-25.

SNOW, C. E. (2001). Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.

STONE WISKE, M. (2006). *La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

TITONE, R. (1986). El lenguaje en la interacción didáctica. Madrid: Narcea. TOMASEVKI, K. (2009). ―Indicadores del derecho a la educación‖, en: Revista IIDH, 40, 341-388

VAN DIJK, T. (1982). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

VAN ESCH, K. (2010). "La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje", *Revista Marco-ELE* 11, (1), pp. 274-303.

VERNON-LORD, J. (1997). ―Some aspects of what an illustrator as to think about when creating children‘s picture books‖. Ponéncies del VI Simposi Intertional Catalónia d‘ll Ilustració. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: O.U.P.

WIDDOWSON, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, M., BURDEN, L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. España: Cambridge University Press.

ZANÓN, J. (1990). ―Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras‖, en: Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5, 19-27.

EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Cecilia Navia Antezana[1]

Martha Remedios Rivas González[2]

Resumen. Se presentan resultados de una investigación sobre bibliotecas escolares de Educación Básica en Durango, México. En seis escuelas se indagaron las concepciones y prácticas impulsadas por bibliotecarios y docentes en torno a la lectura en la escuela. Se aplicaron cuestionarios a directivos, entrevistas a responsables de bibliotecas escolares y a maestros y también se realizó observación de las bibliotecas de aula y de escuela. Entre los resultados destacan que algunos maestros y responsables de bibliotecas desarrollan buenas prácticas para la enseñanza y la promoción de la lectura. Sin embargo esto no ocurre de forma constante y sistemática.

Palabras clave: bibliotecas escolares y de aula, lectura en educación básica, programa nacional de lectura, buenas prácticas para la promoción de lectura

EXPERIENCE THE PROMOTION OF READING IN BASIC EDUCATION SCHOOLS

Abstract. Results from research concerning public libraries for basic education in Durango, Mexico are presented. The study covers six schools where conceptions and practices that were promoted by local librarians and scholars were examined. Several methodologies to retrieve information were applied e.g. questionnaires to school directives, interviews were prepared for library responsible staff, scholars and professors and observation. Amongst several results that were identified it was acknowledged that some of the scholars, librarians and professors develop good practices for teaching and the fostering of reading, although this does not occur in a constant and systematic manner.

Key words: school and classroom libraries, reading practice on basic education, reading national programme, good practices for the promotion of reading

[1] Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. E-mail: ceeeci@yahoo.com

[2] Universidad Pedagógica de Durango. E-mail: martharemedios@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo impone cada vez más exigencias a los profesores de educación básica para que sus alumnos lean con mayor nivel de complejidad. Para lograrlo ha introducido de manera paulatina ajustes en las normas de política educativa y en los planes de estudio de educación básica, tales como la inclusión de criterios de evaluación y seguimiento del logro de lectura de los alumnos, la evaluación de los resultados educativos en lectura desde pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, entre otros ajustes que se orientan tanto al desarrollo de la competencia lectora como a su relación con el logro educativo de las diferentes asignaturas de la escuela (SEP, 2011).

Diversas investigaciones han mostrado que en diferentes contextos los ideales educativos expresados en políticas educativas y *curriculums* no logran alcanzarse fácilmente pues en la cultura escolar prevalecen prácticas y representaciones que suelen ser distintas o contradictorias a aquellas que se intentan imponer desde el exterior. Esto ocurre cuando se intenta enseñar a leer a los alumnos, pues las prácticas de docentes y responsables de bibliotecas de las escuelas responden a representaciones, que inciden de manera importante en los niveles de logro la lectura en el aula y en la escuela, o de los niveles de alcance de la misma, sea a nivel de decodificación o de procesos más complejos, como la comprensión e interpretación.

En la investigación nos planteamos responder al objetivo: analizar prácticas de fomento de la lectura que contribuyan al logro educativo en bibliotecas escolares y de aula de seis escuelas de educación básica del estado de Durango, en México, del cual se desprenden dos objetivos específicos: a) recuperar las voces de agentes educativos que inciden en el fomento de la lectura con prácticas que favorecen el logro educativo y b) Describir buenas prácticas en la implementación, generación de información y difusión de Bibliotecas Escolares y de Aula.

1. LA LECTURA COMO POLÍTICA EDUCATIVA, PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A nivel internacional se han impulsado políticas públicas orientadas a promover de manera específica la lectura, considerando a su vez su relación con la escritura y la expresión y comprensión oral. La lectura y la escritura son comprendidas como herramientas de inclusión social y desarrollo, por lo tanto existe un reconocimiento de que no son prácticas neutrales.

Entre los elementos que se consideran en la definición de políticas de lectura por parte de organismos internacionales, como la UNESCO/CERLALC, 2009) se dispone la creación y dotación de bibliotecas, así como otras formas de promoción de la lectura,

tales como ferias del libro, campañas en medios de comunicación masiva, eventos de lectura y diversas actividades que incluyen a su vez al libro y a la lectura. Sin embargo, lo que es importante valorar en las políticas de promoción de la lectura es la finalidad y los medios con los que se impulsan.

En el documento ―Por una agenda de políticas públicas de lectura‖ en el año 2004 (CERLARC/OEI, en Ferreiro, 2004), se plantea orientar las acciones de los gobiernos y de la sociedad civil en torno a la lectura y escritura a partir de considerar, entre otros aspectos, que estas son de las políticas de Estado. De igual modo establecen la necesidad de garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita como vía de inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía; de establecer mecanismos de participación ciudadana organizada para la construcción las políticas en torno a la lectura y la escritura; de crear y actualizar bibliotecas escolares y otros espacios de lectura en las escuelas públicas para la atención educativa de los alumnos pero también de la comunidad; de crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura; implementar programas de promoción de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia y poner en práctica acciones que promuevan la producción de textos en las lenguas originarias de América.

Por su parte en la Agenda de Políticas Públicas de Lectura acordada en Cartagena de Indias el año 2004 (CERLALC y OEI, 2004), se plantea que la alfabetización de la información es uno de los enfoques centrales en la promoción de la lectura, en el marco de la sociedad de la información, a la que debemos contribuir como clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos.

La UNESCO declaró como ―Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: Educación Para Todos‖, el periodo 2003-2012, revelando la presencia de más de 862 millones de adultos analfabetos, así como aproximadamente 113 millones de niños (la mayor parte niñas y mujeres) en edad escolar no inscritos en las escuelas. Para esta instancia internacional, la alfabetización es vista como el núcleo de todo el aprendizaje de toda la vida dentro y fuera de la escuela y como un requisito esencial para alcanzar la Educación para todos. Esta es vista como un medio que puede permitir superar la ―línea de pobreza para llegar a ser ciudadanos participativos y productivos, capacitados con habilidades y actitudes para poder acceder a formación permanente y mejorar su calidad de la vida‖ (Organización de las Naciones Unidas, 2007).

2. REFORMAS EDUCATIVAS Y POLÍTICA NACIONAL DE LECTURA EN MÉXICO

En México se han impulsado diversas reformas y acciones con el propósito de impulsar la promoción de la lectura en el sistema escolar, en particular en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En 1986 se creó la Propuesta para el

Aprendizaje y la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), impulsado por la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que repartió un promedio de 35 títulos de libros a las escuelas primarias en México. Posteriormente en 1995 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), con el objeto de promover en educación primaria la adquisición de la competencia de leer y escribir, en un programa gradual desde el desarrollo básico, en los primeros dos grados de este nivel, hasta la consolidación de tercero a sexto, así como su ejercicio, que se intensificaría en secundaria.

A este programa le siguió el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual fue una de las líneas estratégicas del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Este programa se creó con el propósito de mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos de educación básica, y promover la formación de lectores autónomos, capaces de seleccionar sus lecturas, comprender distintos textos y escribir con fluidez y voz propia.

El Programa Nacional de Lectura (PNL) depende de la Secretaría de Educación Pública, y de manera directa de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) (SEP, 2012). En este programa se parte del presupuesto de que ―el acceso a múltiples textos y el uso de diversas técnicas de lectura, son condición necesaria para la formación de ciudadanos e imprescindible para su integración social y cultural‖. El PNL opera a partir de tres líneas de acción: fortalecer el Programa Nacional de Lectura; distribuir títulos para acrecentar los acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula y capacitar asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

En el marco de las reformas educativas implementadas en México en la última década se han impulsado evaluaciones sobre el logro de aprendizajes de los alumnos de educación básica, así como en otros niveles educativos, lo que incluye al profesorado. Del mismo modo se han revisado los contenidos curriculares, se han producido cambios en la gestión e incentivos a docentes, en estrategias para mejorar la equidad, la calidad de enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo. En general las evaluaciones dan cuenta de pobres logros en el desarrollo educativo pues persisten las desigualdades en relación a las oportunidades educativas y permanecen bajos rendimientos escolares (Vaillant, 2004).

En las evaluaciones de los aprendizajes se han encontrado muy bajos resultados en las diferentes materias evaluadas, y en particular en las competencias lectoras y en la comprensión de la lengua. Las pruebas ENLACE y EXCALE del 2005 y 2006, cuyos

resultados fueron difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE), muestran que 2 de cada 10 niños de 6º grado no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y comprensión sobre la lengua, situación similar para casi la tercera parte de los alumnos de 3º de secundaria. De igual modo se da cuenta de una distribución desigual de los resultados, dependiendo del contexto en el que se sitúen las escuelas y su grado de vulnerabilidad, como ocurre en el caso de las escuelas indígenas y del área rural. Resultados similares se han encontrado en las evaluaciones PISA.

4. LA FORMACIÓN DE LECTORES

A lo largo del siglo pasado se han implementado diferentes metodologías en la enseñanza de la lectura, impulsadas a partir de reformas educativas. En diferentes momentos el discurso de las reformas y de autores que las han fundamentado, tiende a excluir o a oponer la propuesta de las anteriores. Este es el caso por ejemplo, de propuestas como la lectura como un proceso de comprensión versus la lectura como método de decodificación, o un énfasis en el enfoque de las competencias comunicativas, más que en el de los procesos más operativos que facilitan el llegar a la comunicación.

En una evaluación sobre el PNL Reimers (2006), distingue las repercusiones que el enfoque de desvalorización de la decodificación ha tenido para la formación de lectores competentes en México.

> […] El riesgo de abandonar por completo dicha instrucción explícita es que, así como el enfoque tradicional podía producir estudiantes que pronunciaban correctamente pero con poca comprensión, el enfoque comunicativo, sin ninguna instrucción explícita de abordar procesos de decodificación, puede producir estudiantes incapaces de leer. Algunos niños descubren cómo decodificar textos escritos por su propia cuenta, y sin duda aprenderán bajo un enfoque comunicativo. Pero quienes no pueden hacerlo –y algunos niños no aprenden a decodificar espontáneamente- estarán en severa desventaja con el uso del enfoque comunicativo (p. 167).

El énfasis sobre algunos aspectos de la formación de lectores competentes, ha descuidado los procesos operativos de decodificación, como una responsabilidad de la escuela y del docente. Esto exige plantear nuevas estrategias para la promoción de la lectura, que integre un proceso más amplio en la enseñanza de la lectura.

La lectura, al igual que otros aspectos de la vida social y cultural, puede ser interpretada en su contexto sociohistórico. En este sentido puede ser analizada como representación, entendida como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser asumida desde diferentes perspectivas. En base a la representación que se tenga de la lectura, sea en el contexto de la escuela o fuera de ella,

se puede comprender los usos y que los actores educativos dan a las bibliotecas escolares para promover el desarrollo de competencias lectoras, pero también para impactar en la mejora de los aprendizajes en el aula.

Creemos fundamental reconocer que la tarea de acercar a los niños a la lectura implica la puesta en práctica de acciones que favorezcan no solo los procesos mecánicos de la lectura, o los aprendizajes de una materia curricular, español, sino también desarrollar acciones que contribuyan a seducir (Tenti, 2009), al alumno para que le tome gusto a la lectura. Esto implica asumir que el gusto y el placer son indisolubles de la formación de lectores competentes autónomos.

Comprender a la lectura como una experiencia de vida, que se disfruta y goza, puede contribuir de manera profunda a la formación de una persona. Esto se da en parte, debido a que en los procesos de lectura opera siempre el deseo del lector, y a través de este contribuye a su construcción (Petit, 2001). Sin embargo la experiencia de la lectura debe tocar tanto al alumno como al docente. Esto implica desarrollar estrategias metodológicas para acompañar al docente en la formación de lectores competentes y su propia formación como lector competente. No se trata tan solo de promover la lectura, sino también de hacerla accesible a las personas, acercándoles los libros. Esto en vista de que, si bien es cierto que la lectura, el deseo de pensar, la exigencia poética, o la necesidad de relatos, no corresponde a una clase social, ―muchos hombres y mujeres jamás se acercarán a los libros. Creen que ahí hay un mundo que no es para ellos‖ (Petit, 2001: 23). Existen fronteras y prohibiciones que alejan a las personas de los libros, pues la lectura, para quienes habitan en regiones con problemas socio económicos, es poco apreciada y en algunos casos, vistos como ―objetos raros, poco familiares, investidos de poder que dan miedo‖ (Petit, 2001: 24). Así para algunos sectores sociales, la lectura es poco valorada, por ser una actividad que aísla, o porque se valoran más las actividades colectivas, o se dispone de poco tiempo y espacios para la lectura, o porque no se le identifica con una ―utilidad‖ clara.

No se trata de formar lectores pasivos, que se conforman con una lectura y que no son capaces de tomar una posición respecto a esta. Se trata en cierto sentido de que los lectores en el acercamiento a la lectura estén habitados por la necesidad de preguntar, que contribuya no solo a su proceso académico sino también a su construcción personal.

5. PRÁCTICAS LETRADAS Y TECNOLOGÍAS DE LA ESCRITURA

Cassany (2008), propone abordar el problema de la lectura y la escritura desde el concepto de las prácticas letradas. El autor recupera el término *literacy*, de la investigación anglosajona, y lo traduce como letrismo. Otros autores, prefieren nombrarlo como alfabetización desarrollada en la práctica, así como literacidad, entre otras. La traducción del concepto de *literacy* aún no ha encontrado una estabilidad

conceptual en el marco del discurso académico. Sin embargo lo que destaca del concepto es el carácter práctico del mismo, que recupera, a la par de la noción de competencia, la dimensión del saber, del hacer y del ser.

Cassany (2008) propone una dimensión más compleja y abarcativa de la lectura, a la que denomina literacidad crítica (LC). Esta incluye las formas cambiantes de lectura, incorporando la capacidad de la persona para leer la ideología, para interpretar la postura que adopta un texto y la capacidad para discriminar la basura textual. La LC hace referencia al hecho de que actualmente las personas se encuentran cada vez frente a múltiples posibilidades para leer, pero que a la vez las coloca en situación de entender menos. Este sería el caso, por ejemplo, del acercamiento a lecturas de temas complejos o especializados, a los que cada vez más tenemos acceso, pero que sin embargo contamos con pocos elementos para comprenderlos. Entendemos menos, porque se escribe y se publica más sobre muchas cosas, pues los artefactos de la lectura se han multiplicado. Esto ocurre en el contexto actual con el acceso a la información por medio de las tecnologías de la información y comunicación, que en el caso de la lectura, Cassany (2008) nombra como Tecnologías de la Escritura.

Otra distinción para comprender las prácticas letradas de grupos generacionales en función de si han tenido o no acceso a la información digital. De ahí que se puede hablar de lectores nativos digitales, siendo aquellos que han nacido en la década de los 90‘s, y de lectores inmigrantes digitales, quienes han nacido antes de esa fecha. Esta relación generacional con la información digital ha generado brechas importantes entre la población, pues dependiendo de la categoría a la que se pertenezca, se tendrá o no mayor facilidad para la utilización y el uso de la información que se distribuye a través de los medios digitales.

Reconociendo esta brecha, la escuela podría crear personas letradas en el marco de las tecnologías de la escritura ligadas a las TIC‘s, si es capaz de resolver las cuestiones relativas a inversión pública en máquinas para dotar a las escuelas de equipamiento; creación de cambios de pensamiento de las personas que están en la escuela, y de los que van a la escuela, los niños; creación de condiciones de acceso de los que están en la escuela para hacer cosas interesantes con todo el equipamiento y por último, participación y elaboración para desarrollar maneras personales para usar las TIC‘s, como plataformas de aprendizaje.

Si bien los planteamientos de Cassany se desarrollan en el contexto europeo, consideramos que son relevantes para nuestro contexto en vista de que traza posibilidades para implementar acciones de promoción de la lectura, donde las escuelas sí sean dotadas de condiciones para ello. Sin embargo es importante considerar que en nuestro contexto, las brechas socio-económicas se presentan como obstáculos para el acceso a la información digital para un sinnúmero de escuelas ubicadas en comunidades cuya población se encuentra en situación de marginación y vulnerabilidad.

En México el discurso educativo en torno a la enseñanza de la lectura en la escuela ha privilegiado durante las últimas décadas a la comprensión lectora en los estudiantes. Cassany (2008) plantea que no se trata solo de leer las palabras que aporta el texto (lectura literal), es decir, extraer información sintáctica y semántica del texto; sino de ir más allá, a la lectura inferencial, a sacar más información que no está implícita en el texto (comprensión), e incluso ir a un nivel mayor, que él nombra lectura crítica, comprendiendo por ella la emisión de la opinión propia del lector. Esta puede ser local y temporal, y requiere capturar el contexto en un tiempo y en un momento determinado. Implica la comprensión significativa y discrimina entre lo que es creer y comprender. Discriminar información implica leer más de dos fuentes, implica ampliar puntos de vista, confrontarlos, contextualizarlos.

6. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con una perspectiva cualitativa, analizando escuelas de educación básica. Los casos se eligieron a partir de dos criterios, por recomendación de expertos[3], a partir de que cumplieran con los siguientes criterios: ser escuelas de nivel básico; que articulen su trabajo con el PNL local; que cuenten con biblioteca Escolar y Bibliotecas de Aula en funcionamiento; que reciban asesoría por parte del PNL; que se hayan identificado prácticas exitosas en la promoción de la lectura. Se consideró a su vez que las escuelas pertenezcan tanto al sistema federal como estatal, que sean públicas y que incluyan los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

Se aplicaron cuestionarios a directores de las escuelas, entrevistas a profundidad a responsables de biblioteca y maestros, y se realizó observación de las bibliotecas de aula y de escuela.

Para la elección de las personas entrevistadas se establecieron como criterios que en su trabajo en las escuelas y aulas incluyan acciones relacionadas con el uso de las bibliotecas de Escuela y de Aulas y con el fomento de la lectura.

7. RESULTADOS

Encontramos que las prácticas de fomento a la lectura se promueven en la escuela por los responsables de biblioteca, los docentes o por colectivos, que incluyen a los dos primeros, pero también a directivos y padres y madres de familia.

[3] El experto que colaboró en la selección de los casos fue el Mtro. Everardo Ramírez Puentes, en ese momento Director del Programa Nacional de Lectura del Estado de Durango.

Ser responsable de la biblioteca (RB) en las escuelas no parece ser considerada una responsabilidad importante. En algunas escuelas, el nombramiento del RB se articula a la idea de que es un puesto que exige menor trabajo o esfuerzo, según lo refirieron en diversas oportunidades, es un ―puesto de descanso‖. Con ello se hace referencia a que se nombra como RB a docentes que tienen muchos años trabajando, generalmente de edad avanzada, o que tienen problemas de salud, en algunos casos articulados con la ―voz cansada‖, o por haber atendido muchos años grupos con mucha exigencia. Algunas RB mencionaron de forma explícita que esa fue la razón por la cual fueron nombradas para dicha tarea.

Algunos RB son maestros que a la vez que atienden a un grupo de alumnos asumen la coordinación de la biblioteca como una actividad complementaria. Encontramos un caso en el que la RB no tiene la formación docente, contando solamente con estudios de secundaria. La designación del RB la realizan las autoridades de la escuela, en particular la dirección de la escuela. La persona que se hace cargo de la biblioteca funge a la vez como responsable o enlace del Programa Nacional de Lectura en la escuela.

En general quienes se hacen cargo de la biblioteca escolar consideran que trabajan solos. Sus actividades se concentran en planear las actividades del ciclo escolar anual y mensualmente, en llevar un registro de las visitas a la biblioteca y de los libros consultados, elaborar el proyecto anual de la biblioteca así como el informe anual, elaborar las normativas del uso de la biblioteca, instalar y/organizar la biblioteca y el acervo, recibir y ordenar el material, coordinar el préstamo de los libros y su devolución, organizar la reposición de los libros, si se han extraviado, o la reparación, si se han dañado, coordinar esfuerzos para el equipamiento de la biblioteca, solicitar la donación de libros, así como desarrollar actividades en conjunto con los docentes de aula.

El trabajo de los RB no siempre tiene una articulación clara con el trabajo de los docentes en el aula. Se pudo apreciar que se tiende a valorar el trabajo en función de ―los libros que más leyeron los alumnos‖ o de cuántos libros consultan los alumnos. Una responsable de biblioteca resumió de este modo su trabajo en la biblioteca: "atiendo mi grupo, organizo tiempos y estoy checando, no fuiste a biblioteca, te toca biblioteca".

El responsable de la biblioteca planea sus propias actividades así como algunas ligadas al trabajo de los docentes en la biblioteca escolar, en las aulas y en actividades escolares. Como ocurre en el caso de la Escuela Carrusel, "tenemos nuestra maestra encargada con todo lo que tiene que ver con la biblioteca y luego ya ella nos designa a cada quien, ya sabes que, pues a ti te toca esto y a ti esto y a ti esto, ella misma también nos organiza el horario, tenemos nuestro horario y nuestros días de biblioteca‖.

Para el desarrollo de las actividades académicas de los docentes se menciona que el RB establece acuerdos con los maestros y se toma en cuenta su opinión. En algunos casos estos acuerdos se van construyendo en torno al desarrollo de prácticas que fomentan la lectura, la organización de horarios de asistencia a la biblioteca, el desarrollo de aspectos normativos, planeación, informes, actividades escolares, entre otras.

En los casos en los que se trata de desarrollar de manera colectiva las actividades de la biblioteca, generalmente el responsable de biblioteca recupera ideas que luego condensa por su cuenta. Por ejemplo en los acuerdos para la elaboración de las reglas de la biblioteca en una escuela una maestra señala: "las pusimos entre todas, ella al final nos pone, saben que esto fue lo que se acordó, con lo que cada una aportó". Muchas de las decisiones en torno a las reglas de la biblioteca tienen que ver con formas de regular la asistencia a la misma o el uso de los recursos. Una preocupación constante es saber cuántos usuarios asisten, así como cuántos libros se consultan. A ello se articula la existencia de listas de asistencias y libros consultados, o fichas de consulta de libros.

La percepción que algunas docentes tienen de la responsable de la biblioteca es variada. En algunos casos se tiende a señalar que trabajan de manera aislada, que actúan de manera ―directiva‖ o que tienen poco compromiso con su trabajo, o como lo menciona una docente respecto a la RB de su escuela: ―comprende a la biblioteca como leer un libro y aburrirse‖.

Como hemos mencionado, algunos responsables de biblioteca no están dedicados exclusivamente a la promoción a la lectura o a la atención de la biblioteca, sino que a la vez son docentes en un grupo, lo que implica una carga de trabajo adicional. Sin embargo, en algunas escuelas, a pesar de esta situación, se pudo observar que hay docentes interesados en ser responsables de la biblioteca.

En algunos casos los responsables de biblioteca y maestros trabajan de manera paralela en la promoción de la lectura, y señalan que no logran articular fácilmente las actividades de ambas figuras. Sin embargo se recopiló información abundante sobre actividades que se desarrollan de forma colectiva, que involucran tanto al RB de la escuela, a los docentes o a otros actores educativos. Estas actividades se desarrollan o en la biblioteca, o en las aulas, o en los patios o espacios diversos de la escuela, o incluso fuera de la misma. En algunos casos estos eventos son organizados exclusivamente como actividades específicas de las bibliotecas, sea biblioteca de la escuela o de aulas, sin embargo son abundantes las actividades de promoción de lectura en eventos escolares ligados a la celebración de fechas cívicas, artísticas o actividades generales de la escuela, en las que se integran una o varias actividades relacionadas con el fomento a la lectura. Destaca que en algunos de estos eventos las actividades ligadas a la promoción de la lectura ocupan un lugar muy importante.

Cuando los docentes hablan de su experiencia para favorecer la lectura en la escuela, destaca que en general la viven y comprenden como una tarea compleja, algunas veces gratificante, otras frustrante: "yo veo por ejemplo la mirada de los niños oiga y cuando veo esa mirada de brillo yo digo algo estoy logrando".

Entre las prácticas que pudimos observar y recuperar a través de entrevistas encontramos el desarrollo de ―buenas prácticas‖ ligadas a las estrategias que promueve el Programa Nacional de Lectura que van ocupando un espacio importante en el trabajo de los RB, y también de algunos docentes, y sobre todo van desarrollándose como impulsores de experiencias significativas de acercamiento de los estudiantes a la lectura. Entre ellas destacan: Biblioteca ambulante, Biombo, Café literario (y variantes del mismo como *chocomilk* literario, Lunadas literarias, Pijamadas literarias, *Coktel* literario), Desfile de Carteles, Experimentos, Intercambio de lectura entre alumnos, Lectura con lamparita en la Noche, Mochila Lonchera, Mochila Viajera, Lecturas de los papás (en y fuera de la escuela), Papiroflexia, Presentación de una obra (teatro), Elaboración de Libros, Regalo de lectura (a los compañeros, a algún miembro de la escuela, a niños de otras escuelas…), Reportes de lectura, Ser escritor, Tendederos de libros, entre otras buenas prácticas.

Lo que caracteriza a estas prácticas es su desarrollo en forma colaborativa que involucra tanto a los RB como a los docentes, a autoridades escolares y en varios casos a padres de familia. Su puesta en práctica exige a los diferentes actores tener clara la intención de fomentar la lectura en los niños a través de dispositivos de lectura, que incluyen recursos, personas, tiempos, espacios que se ponen en operación en favor de la lectura de los estudiantes. También está presente en estas buenas prácticas la disposición de los RB y docentes de construir espacios que sean placenteros y atractivos para los estudiantes.

De este modo, el desarrollo de estrategias de intervención de fomento a la lectura en las escuelas a través de la biblioteca va constituyendo una forma distinta de habitar la escuela y/o las aulas y por lo tanto de relacionarse con las prácticas lectoras. Destaca por ejemplo la dimensión afectivo-emocional vinculada a las prácticas lectoras en las que se articula el deseo de los niños por leer lo que ellos quieran, o leer en las formas que ellos quieran, entre las que se consideran leer en el suelo, leer acostados, leer en cualquier lugar, etc.

Estos dispositivos para la lectura se intentan organizar con cierta regularidad, aunque también se desarrollan de forma improvisada y dispersa, pero en general se impulsan estrategias creativas tales como integrar estratégicamente actividades de lectura en eventos cívicos (Día de los Muertos, Día de las Madres…). En algunos casos, sin embargo, en la organización de estas actividades, la integración de actividades ligadas al PNL parece ocupar un lugar muy importante, contribuyendo como un eje de articulador de las actividades centrales del evento. En otros casos, aparece de manera muy secundaria.

En las aulas se han producido transformaciones importantes articuladas al PNL. En dos secundarias, una escuela regular y otra telesecundaria, las prácticas lectoras se difunden en todo el espacio aúlico: las paredes del aula, los libreros, el piso, en algunos casos el techo, y se articulan diversas actividades, fundamentalmente ligadas a proyectos específicos de los alumnos, con la lectura. Pudimos apreciar a su vez el desarrollo de diversas formas de bibliotecas de aula, en algunos casos ampliadas con la contribución de los maestros, alumnos, padres de familia, comunidad; así como el empleo de diversas modalidades de uso de las bibliotecas.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las exigencias del sistema educativo para el logro escolar en el nivel de lectura y en las diferentes competencias lingüísticas, están vinculadas al logro educativo de otras áreas del conocimiento. Como sostienen diversos autores, no es posible comprender la lectura, al margen de la escritura, y mucho menos de la expresión oral y la comprensión oral. El Programa Nacional de Lectura de Durango ha promovido la enseñanza de la lectura siguiendo una estrategia de acompañamiento a las escuelas, centrando su atención en los responsables de bibliotecas y docentes. Como parte de estas estrategias se ha impulsado un programa de certificación de las bibliotecas escolares, convirtiendo el proceso acompañamiento en un eje central para el impulso de las bibliotecas escolares y de aula, y el fomento de la lectura.

Según pudimos constatar en las escuelas, la experiencia de haber sido evaluadas previamente por el PNL con el fin de ser certificadas, así como el oportuno acompañamiento a las escuelas, contribuyeron de manera importante a generar transformaciones en las escuelas tanto en las dimensiones de la concepción de las bibliotecas y su articulación con la promoción y fomento de la lectura, como en las prácticas.

Se pudo apreciar, en el caso de las escuelas visitadas, que las prácticas de acompañamiento del PNL en las escuelas y el propio proyecto de certificación, no solo tuvo un carácter de evaluación externo, sino que logró detonar, al interior de las escuelas, un proceso de reflexión interna que contribuyó a conocer más ampliamente las estrategias que el PNL les ofrecía, la importancia de la biblioteca, su organización y planeación, y sobre todo las posibilidades que el programa ofrecía para las prácticas escolares y letradas de los alumnos. De este modo, la escuela encontró un espacio de distanciamiento de sus prácticas, que le permitió hacer visibles las buenas prácticas que los diferentes actores educativos implicados en las diferentes acciones de promoción de la lectura en las escuelas, autoridades, responsables de biblioteca y docentes, lograban implementar.

Los resultados fueron exitosos. Al recibir asesorías por medio del programa de acompañamiento, algunos docentes se vieron implicados en un proceso formativo,

que integraba no solo el desarrollo de estrategias didácticas orientadas a favorecer los aprendizajes de los alumnos, sino también respecto a sí mismos como lectores. De este modo, la formación de lectores competentes en la escuela, coloca al docente frente a una situación de tensión y exigencias crecientes para mejorar o transformar sus prácticas, como docente, como lector y como promotor de la lectura.

En los relatos que los docentes hicieron sobre sus prácticas para favorecer la lectura observamos en algunos de ellos un alto nivel de implicación en la experiencia de enseñar a leer, de acercar la lectura a los niños y de acercarse a su vez personalmente a la lectura. Al narrar sus experiencias revelan que se enfrentan a una tarea compleja, que se vive en algunos casos de manera gratificante y en otros con enorme frustración. La dimensión afectivo emocional ocupa un lugar importante en las tareas que emprenden al enseñar a leer a los estudiantes y al observar los logros que se van alcanzando o las dificultades a las que se enfrenten para lograr sus objetivos. En la medida en que ponen en práctica tanto el curriculum formal y las propias estrategias que el PNL les ofrece, los maestros revelan que son capaces de construir situaciones didácticas recuperando en algunos casos las prácticas instituidas en la enseñanza de la lengua, a la vez que instituyendo nuevas prácticas.

Es en este proceso que pudimos observar que los docentes acompañan a los alumnos a la experiencia de la lectura, sobre todo de textos literarios, al ponerles al alcance nuevos textos y con ello nuevas narrativas que posibilitan nuevos aprendizajes y acercarse a otras experiencias, vividas o narradas por otros. Las narrativas que se ofrecen a los alumnos a través de la lectura literaria, les permite mirar no solo acercarse a otras las experiencias de otros, a otras formas de vivir y a otras formas de comprender la vida, sino también a mirarse en relación a ellas, y en esta experiencia de ida y venida en relación a sus propias experiencias previas, de reconstruirse.

Algunos maestros hacen referencia a experiencias de lectura o comprensión de textos específicos o estrategias claramente delimitadas que pueden ser valoradas como experiencias exitosas. Sin embargo, los maestros no parece que se involucran en un proceso reflexivo que les permita tener una comprensión más amplia de sus prácticas. En sus relatos tienden a referir experiencias concretas en torno a un texto concreto que ha sido leído en un momento y lugar específico, o a una estrategia específica, pero no logran articular un discurso que intente mostrar la complejidad de sus acciones.

En la narración de los docentes encontramos que les resulta significativo referirse experiencias particulares de estudiantes lectores y un libro, y como estos logran establecer contacto, desde su propia historia de vida, con las historias leídas. Los maestros recuperan estas situaciones como una experiencia significativa en tanto se reconocen como testigos y cómplices de las experiencias del alumno en su relación con los libros.

Las buenas prácticas de fomento a la lectura en escuelas de educación básica muestran que si la escuela y los docentes acercan al estudiante a la lectura, como experiencia, ponen a circular narrativas que posibilitan nuevas experiencias en el alumno que les permiten pensarse y construirse de un modo distinto, abriendo posibilidades para sí mismo.

Se sabe que si el contexto es favorable a la lectura, el niño puede poseer un capital cultural favorable a la lectura. Cuando no es así, la tarea de formar lectores competentes en las escuelas se hace más compleja. La intervención del maestro como promotor de la lectura y formador de lectores competentes está ligada a su vez a su disposición a la lectura y al conjunto de representaciones que tenga en relación a la lectura y su importancia en la educación en la escuela y en la vida de los estudiantes.

Finalmente, son importantes dos cosas, en primer término, seleccionar bajo criterios académicos quiénes se desempeñarán como Responsables de Biblioteca Escolar y en segundo lugar, promover espacios de formación sobre la lectura tanto a los responsables de biblioteca como a docentes y autoridades de las escuelas, para que integren tanto la dimensión conceptual y teórica, como también metodológico-práctica, y de reflexión, que permita hacer visible para los diferentes actores educativos lo que se hace en las escuelas, para reconfigurar las representaciones y prácticas que se tienen en torno al papel de la lectura en el logro educativo de los estudiantes y con ello ampliar las posibilidades de la formación de lectores en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Recopilada de web. [en línea]. http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf [Consultado: 11 de septiembre, 2013].

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CERLALC). Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI) (2004). *Agenda de Políticas públicas de lectura*. Colombia: OEI.

FERREIRO, Emilia (2004). ―Por una agenda de políticas públicas de lectura. Conclusiones y recomendaciones a los gobiernos de Iberoamérica‖. En: *Agenda de políticas públicas de Lectura* Colombia: Cerlac/OEI, *(pp. 11-16).*

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN (INEE). (2006). *Informe Anual 2006. La calidad de la educación básica en México 2006*. INEE. México.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2007). *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: Educación Para Todos 2003-2012*. [en línea]. http://www.un.org/spanish/events/UNART/literacygallery/pages/intro.html [Consultado: 03 de noviembre, 2012].

PETIT, M. (2000) *¿Construir Lectores?* Conferencia Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires, el 1 de mayo de 2000.

REIMERS, R; SNOW, C.; BONILLA, E.; CARRASCO A.; CHARRA M., VARGAS, y Gil, L. (2006). "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en Reimers, F. (coord.) *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006*. México: Fondo de Cultura Económica, (pp. 153-306).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (diciembre, 2011). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (diciembre, 2012). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*.

TENTI Emilio (2009). La seducción pedagógica. *Revista Pedagógica 6.* Pp. 2-9. Consultado el 5 de febrero de 2012.

UNESCO/CERLALC (2009). *Foro Iberoamericano sobre el libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento.* Santiago de Chile 4 al 8 de noviembre de 2008.

VAILLANT, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. OPREAL.

UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE TEXTOS PERIODÍSTICOS ADAPTADOS

Almudena Revilla Guijarro[1]

"El hombre es el único animal que tiene palabra [...] para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre y la participación comunitaria de estas cosas constituye la familia y la ciudad".

Aristóteles, Política, I, 1253ª

Resumen. Este trabajo aborda las necesidades informativas de las personas con discapacidad intelectual y el requerimiento de unos cauces metodológicos para conseguir una mejor comprensión textual por parte de colectivos con deficiencias de lectura. Este artículo señala de qué manera es posible la adaptación de textos periodísticos, incidiendo en aspectos lingüísticos y estructurales para lograr la accesibilidad requerida.

Palabras clave: textos periodísticos adaptados, comprensión lectora, enfoques metodológicos

A METHODOLOGICAL APPROACH TO ADAPTED NEWSPAPER ARTICLES

Abstract. Individuals with cognitive disabilities require different methodological approaches in order to better understand texts. This article will explore how newspaper articles can be adapted -with a special emphasis on structural and linguistics issues- to readers with special needs.

Key words: adapted newspaper articles, reading comprehension, methodological approaches

[1] Profesora Titular de la Facultad de Artes y Comunicación de la Universidad Europea de Madrid, España. E-mail: almudena.revilla@uem.es

INTRODUCCIÓN

El incremento de la información es una evidencia en esta sociedad hipermediatizada[2] que fomenta el acceso a las noticas de amplios sectores sociales. Sin embargo, la accesibilidad no es tal para aquellos que no cuentan con recursos específicos o no tienen el suficiente criterio para seleccionar las noticias. *"La lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información",* como bien señala Juan Antonio Millán (2004), pero está vedada para aquellos que tienen dificultades lectoras si no existe una metodología facilitadora del discurso. La lectura es el perfecto instrumento de socialización e integración de valores sociales que permiten una mejor convivencia y los medios de comunicación no deben ser ajenos a esta circunstancia y tampoco a la conveniencia de garantizar una democratización de la redacción de las informaciones: ser capaces de publicar unos textos asequibles y rigurosos.

En 2006 se aprobaron en la X Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad una serie de artículos que señalan precisamente la necesidad de la accesibilidad de contenidos para estas personas. En el artículo 21 se recoge el derecho a ejercer la libertad de expresión y de opinión y el acceso a la información, incluida la libertad de recibir informaciones. También se sugieren unas medidas pertinentes para el desarrollo de estos derechos:

> a) Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad;
> b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales;
> c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante Internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso;
> d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de Internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad (2008: versión digital).

La elaboración de documentos dedicados a la adaptación de textos literarios o a una clarificación en los textos en los que se utilizan lenguajes específicos, como el judicial o el administrativo, han ido creciendo en el siglo XXI. Uno de estos documentos es el Informe de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico, publicado por el Ministerio de Justicia de España. Unas recomendaciones sobre el lenguaje empleado por los profesionales del Derecho con la intención de hacerlo más comprensible para los ciudadanos.

Otro caso muy distinto es la atención prestada a los textos periodísticos, pues salvo alguna experiencia excepcional, de la que se hablará más adelante en este trabajo, no existe

[2] Sociedad hipermediatizada es un término acuñado por el periodista Ignacio Ramonet y citado en diferentes artículos de *Le Monde Diplomatique.*

una preocupación en la prensa por difundir las noticias en formato de fácil lectura para lectores con dificultades para la comprensión del lenguaje.

1. PERIODISMO FÁCIL

La labor del periodista es aproximar al lenguaje real los lenguajes más especializados o específicos. Los comunicadores deben ser claros y saber atender a la estructura de la gran variedad de textos, escritos y orales, de cariz informativo existentes. En la noticia, en la crónica, en el reportaje, se establece un orden jerárquico y equilibrado en sus contenidos y una exigencia en los mecanismos expresivos. A veces es inevitable el uso de un lenguaje que pretende una excesiva precisión técnica en las materias, por temor a crear en la audiencia ideas equivocadas, y entonces el equilibrio se pierde, alejando los textos a otro tipo de lectores.

El sistema de medios actual ha llevado hacia un modelo informativo en el que la inmediatez de lo noticioso sobrepasa la validez y el adecuado contenido de esa información, suprimiendo, en la mayoría de ocasiones, la respuesta a los porqués de los hechos. El periodismo se construye cada día para contar historias. Relatos informativos que la audiencia espera. Por tanto, la exclusión de algunas de las W periodísticas imposibilita una buena comunicación.

> […] Vivimos paradójicamente en estado de inseguridad informativa. La información prolifera, pero sin ninguna garantía de fiabilidad. Asistimos al triunfo del periodismo de especulación y de espectáculo, en detrimento del periodismo de información. La puesta en escena (el embalaje) predomina sobre la verificación de los hechos (Ramonet, 2005: edición digital).

Esta inseguridad en la buena elaboración de los contenidos también se ha dado en el lenguaje y su uso. Desencuentros entre la prensa y los ciudadanos ante la imprecisión lingüística. El rigor en la expresión se pierde al enfatizar en exceso, duplicando palabras y frases o utilizando incorrectamente el lenguaje. *"La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita"* (Camps y Dolz, 1996: 30); de ahí que los medios de comunicación se hayan preocupado por el lenguaje y hayan elaborado distintos manuales de estilo desde el siglo pasado.

Estos libros tienen como labor uniformar los criterios en la escritura profesional y técnica con las premisas de la exactitud, el rigor y la precisión. Normalizan el uso del idioma, detectan las deficiencias en el lenguaje periodístico, que llevan a un deterioro progresivo del lenguaje en la prensa, y proponen una serie de recomendaciones para subsanar errores gramaticales, de sintaxis y de ortografía[3]. Como

[3] El primer libro de estilo en español no se publicó por parte de un medio hispano, sino que fue la traducción del manual de la agencia estadounidense Associated Press. Este libro se utilizó como modelo para editar las noticias de agencia de los países hispanoamericanos y no fue hasta 1976 cuando se editó en

bien apunta María Bargalló, en su libro *Las lenguas de especialidad y su didáctica:*

> […] Hay profesionales que utilizan un lenguaje especializado en contextos comunes más que por inercia o por incapacidad de adaptarlo a las posibilidades del interlocutor, con una clara intencionalidad jergal, bien para impresionar, e incluso intimidar, al no especialista, y obtener así ventajas sobre él en el intercambio comunicativo –que puede ser de carácter comercial o judicial, por ejemplo-, o bien por un absurdo empeño en demostrar una superioridad social (2001: 207).

Entre esos profesionales, en muchas ocasiones, se hallan los periodistas. No obstante, los medios tienen la obligación de ejercer una vigilancia en el aspecto lingüístico desde las páginas de sus libros de estilo y así lo hacen, siendo conscientes de la responsabilidad que contraen con la sociedad al redactar la información. En el manual de estilo del diario español *El País* se afirma que

> […] la presencia de palabras eruditas no explicadas refleja la incapacidad del redactor para comprender y transmitir una realidad compleja‖ y señala que ―los periodistas tienen la obligación de comunicar y hacer accesible al público en general la información técnica o especializada‖ (*El País*, 1996: 18).

Pero ¿se encuadraría en ese público en general personas con discapacidad intelectual o con algún déficit de lectura? En parecidos términos se expresa el libro de estilo del periódico *El Mundo,* explicando cómo el periodista se refugia en tecnicismos incomprensibles escritos por las instituciones y que no deben transmitirse al lector más que cuando estos sean absolutamente necesarios, y siempre acompañados de una explicación entendible también para legos (Serna, 1996: 18). Los manuales, por tanto, pretenden garantizar unos textos bien escritos, orientar hacia una serie de cánones académicos que siguen las convenciones de estilo para una mejor transmisión de los contenidos.

> […] El propósito al redactar cualquier noticia es comunicar hechos e ideas a un público heterogéneo. Por tanto, el estilo de redacción debe ser claro, conciso, preciso, fluido y fácilmente comprensible, a fin de captar el interés del lector (El País, 1996: 31).

Sin embargo, en las páginas de los manuales de estilo se echa en falta una aproximación a otro tipo de lectores con dificultades: animar a los profesionales del periodismo a escribir bien pero también fácil. Es decir, unir los términos legibilidad y lecturabilidad en el texto meta:

España un manual con dichas características. También fue en este caso otra agencia, EFE, que publicó el *Manual de español urgente.* Actualmente sus indicaciones se recogen en la web de la Fundéu.

> […] [Se entiende] por legibilidad, el grado de facilidad para la lectura que puede ofrecer un texto, centrado en aspectos tipográficos, visuales o espaciales. En cambio, por lecturabilidad se entiende la facilidad que presentan los textos para ser leídos y comprendidos sin que el lector se vea obligado a realizar grandes esfuerzos. En este caso, los aspectos implicados están relacionados con la estructura de las frases y oraciones, la organización sintáctica de los párrafos, la dificultad del vocabulario elegido…, esto es, aspectos relacionados con la lingüística (Suárez Muñoz y Suárez Ramírez, 2013: 417).

Los *mass media* han desatendido, y desatienden, a las personas con discapacidad intelectual en cuanto a contenidos al *"no proporcionan una información adecuada sobre la discapacidad ni cuantitativa ni cualitativamente [y además] promueven y refuerzan actitudes negativas basadas en concepciones erróneas y estereotipos"* (1991: 175). Los comunicadores son responsables en la creación de los estereotipos de las personas con discapacidad y deberían hacerse eco de noticias ligadas a estos colectivos. Los periodistas deberían colaborar para lograr un estándar para la facilitación de las noticias, de las entrevistas y de los reportajes, permitiendo una participación activa de estos ciudadanos en la sociedad de la información.

En prensa papel, la primera experiencia de un periódico de fácil lectura surge en Suecia en 1984: *8 Sidor*. Primero se publica semanalmente para, posteriormente, añadir una edición digital. Este periódico está financiado por los ministerios de Cultura y Educación suecos y por los suscriptores del formato papel. La intención de este medio no es simplemente el acercamiento a la lectura, sino fundamentalmente la participación en la sociedad:

> […] Queremos llegar a cualquier persona que pueda necesitar un periódico de Lectura Fácil; esto supone en nuestro país, el 25% de la población. Personas con diferentes discapacidades, personas que estén aprendiendo sueco, niños en edad escolar, adolescentes, personas que no han desarrollado correctamente sus capacidades lectoras, etc. (2014: edición digital).

A imitación de *8 Sidor*, *Noticias fácil.es* ha iniciado su compromiso con la facilitación de la información en español y en la red. Financiada por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España dentro del Plan avanza, es una apuesta por el desarrollo de la sociedad de la información. Esta web ofrece noticias de la actualidad clasificadas en distintos niveles de dificultad. Su funcionamiento es similar al de un medio *on line* al uso, aunque para la elaboración de sus contenidos se ha prestado atención a unas normas que permitan la fácil comprensión de los mismos. Normas muy simples, basadas en el número de palabras utilizadas en la elaboración de cada información.

Imagen N° 1. Pantallazo de la página de inicio de *Noticias fácil.es*

La defensa de un periodismo fácil, con la exigencia de la descripción y concreción –siempre es más complicado el escribir sencillo que enrevesado—, lleva a considerar el uso de una metodología de Fácil Lectura validada empíricamente, como es la que propone el grupo DILES, en este caso para la adaptación de textos informativos.

2. TEXTOS PERÍODISTICOS EN EL AULA. LA LECTURA INTEGRAL

El desarrollo de nuevas formas comunicativas generadas por las tecnologías ha llevado a acrecentar el interés de diversos colectivos por conocer la realidad a través de unas lecturas más informativas con una estructura y un vocabulario distinto al que estaban acostumbrados. También en el caso de las personas con discapacidad intelectual, cuya alfabetización digital para favorecer su inclusión y su capacitación ya se recoge en el punto VI de la *Agenda Digital Europea* que enuncia una serie de acciones entre ellas la 65: *"Ayudar a las personas con discapacidad para acceder a los contenidos"*[4]. Sin embargo, como ya se ha expuesto, pocos son los casos en los que los medios hayan seguido alguna pauta o metodología de facilitación de la lectura.

Por eso, la idea de crear un *periodismo fácil* se encauza en el aula como propuesta de integración curricular y en la posibilidad de hacer extensible el aprendizaje y el contacto con otros discursos muy diferentes a los de los libros de texto de las asignaturas o de la literatura. El profesor se convierte entonces en el mediador que elige los textos periodísticos más adecuados para la capacidad comprensiva e interpretativa del estudiante-lector al que se dirigen y que le permiten interpretar el mundo (Cerrillo Torremocha, 2008). Si esos textos no son los más apropiados, llega el momento de convertirse en creador de materiales adaptados para que estos discursos sean importantes e interesantes para sus alumnos, respetando en todo momento el rigor informativo.

[4] Enlace con la propuesta de acciones formativas: http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/our-goals/pillar-vi-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion(Consultada:01/07/14).

¿Qué texto será relevante para los estudiantes? Aquel discurso que está cerca de sus esquemas de asimilación para poder comprenderlo (Lerner y Palacios, 1990) y que presenta algo realmente nuevo: en los temas, en la estructura, en el vocabulario. Con la lectura de discursos periodísticos ocurre todo eso. Como apunta Espinel De Segura, estos textos generan una cultura comunicativa que contribuye a una educación integral: *"Los alumnos aprenden a establecer la conexión histórica entre lo que sucede hoy (periódico), lo que sucedió ayer (libro texto) y lo que tal vez suceda ma ana"* (2010: 251).

Los textos periodísticos pueden ser una importante herramienta pedagógica activa para acercar la lectura a alumnos con discapacidad intelectual y conectarlos con la sociedad actual. Estos textos presentan un medio lingüístico distinto al que están habituados y permite el conocimiento de un lenguaje y unos géneros, los periodísticos, con características muy determinadas por el relato de los hechos y por el establecimiento de la imparcialidad. De los géneros periodísticos, los más propicios para la adaptación son los puramente informativos: la noticia, la entrevista y el reportaje. Este último es un género que recuerda aspectos olvidados o no considerados como una noticia por falta de actualidad, pero que permiten reflexionar sobre unos sucesos (Cebrián Herreros, 1992: 149), aportando al relato fotografías, entrevistas y, desde el prisma de la red, otros elementos multimedia como vídeos, que enriquecen la información proporcionando nuevos elementos a la narración. Leer no es fácil. La comprensión de un discurso oral o escrito requiere del aprendizaje de unas habilidades que contienen elementos lingüísticos y cognitivos. El reconocimiento de las palabras y de sus significados, la identificación de los elementos morfosintácticos y la coherencia del contenido que se proporciona en el texto. También hay una serie de condiciones externas que pueden favorecer y estimular la comprensión lectora en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual:

1. Las características propias, personales de cada alumno: personalidad, inteligencia, intereses.
2. El método de enseñanza, incluyendo los aspectos teóricos que lo sustentan, así como las actividades y materiales.
3. El ambiente familiar y escolar, y los modelos que le rodean.
4. Las lecturas propiamente dichas, tanto por su contenido (fondo o argumento o mensaje), como por su presentación formal acorde con la etapa lectora del individuo (ilustraciones, tipo de letra, longitud de enunciados) (2011: edición digital).

En el aula se incorporarán, por tanto, los mecanismos necesarios para identificar las barreras ante la lectura. El profesor realizará la adaptación con la ayuda de la metodología para conseguir, por parte del estudiante, la interpretación más adecuada del texto, siempre condicionada por los conocimientos previos del lector en la construcción de un esquema en la memoria semántica. Los procesos cognitivos desarrollados por los alumnos en cuanto a la vinculación con el texto y el contexto también desempeñarán un papel importante. *"En la escuela inclusiva el profesor se*

transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje" (Barrio de la Puente, 2009: 16).

El profesor podrá realizar una lectura activa con los estudiantes si se implica en ella enriqueciendo la falta de posibles referencias contextuales junto a un vocabulario mínimo apropiado. Esta práctica puede lograr un hábito lector en los estudiantes con discapacidad intelectual de este tipo de discurso más alejado del que están acostumbrados y que les posibilita un acercamiento a la sociedad actual en la que viven.

El grupo DILES (Discurso y Lengua Española) ha trabajado en una propuesta metodológica para facilitar la lectura de los textos, partiendo del control de las decisiones léxicas, morfosintácticas, oracionales y textuales que determinen un estilo objetivamente más legible (Anula, 2006) y que se aplicará a discursos periodísticos para obtener una reconstrucción más coherente para el estudiante con dificultades lectoras.

La adaptación tendrá en cuenta una serie de premisas, entre ellas, el respeto de los elementos intrínsecos y diferenciales del auditorio: saber a quién se dirige el discurso y qué es lo que se quiere contar. La adaptación implica un proceso de cambio. La conversión de un material periodístico en otro para el entorno del aula. La naturaleza de ese texto adaptado no debe alejarse de lo tradicionalmente informativo, pero sí se tomarán decisiones para simplificar el discurso y eliminar posibles ambigüedades, uno de los mayores problemas a los que se enfrenta este tipo de adaptación. *"El sentido del discurso no coincide con el solo significado de las palabras codificado en la lengua, sino con las significación psicológica y social que sale del uso de las palabras en relación con otra cosa que las sobredetermina"* (Charaudeau, 2000: 39).

El adaptador/profesor adquiere un compromiso con sus estudiantes para trasladar las ideas, las intenciones y las estructuras de los distintos géneros periodísticos que se ofrecen como lectura en el aula. A la hora de adaptar el texto se respetarán unas fases de trabajo:

1) La planificación de la adaptación del discurso periodístico. Primero se leerá de manera reflexiva el texto informativo para atender a las respuestas a las preguntas del periodismo clásico (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué) como guía de contenidos y, en lo posible, mantenerlas en el nuevo texto. También en esa primera lectura surge la conveniencia de seguir, aunque no sea obligatorio, la estructura de pirámide invertida de la noticia. ―Escribir en pirámide invertida significa ‗agolpar los datos sobresalientes del suceso al comienzo del relato‖ (Rivadeneira, 1994: 222).

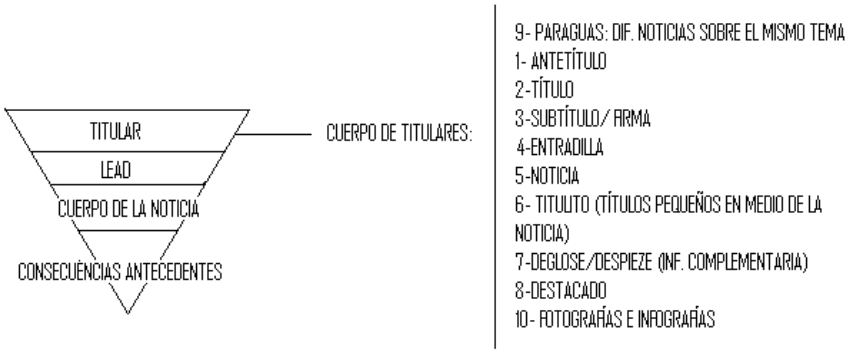


Imagen 2. Estructura de pirámide invertida (Blog Periodistas en Red. http://periodisweb.wordpress.com/category/uncategorized/page/4/ (Consultada: 14/07/14).

En el caso de la prensa digital, si se ocupara de este tipo de adaptaciones textuales, también podría aplicar la estructura de diagrama con forma de diamante de Paul Bradshaw, interesantes igualmente para la práctica.

> […] Tal como la pirámide invertida fue parcialmente el resultado del cada vez más importante papel del telégrafo en la industria de las noticias y las ideas dominantes de la ciencia y tecnología, este diamante intenta ilustrar el cambio desde un producto del siglo XIX a un proceso del siglo XXI: el periodismo repetitivo de los nuevos medios (Camus, 2012: 337).

2) La adaptación en sí del discurso, que incluye el proceso de simplificación textual, léxica, y la traslación de la adaptación al formato informativo elegido y el respeto a unas pautas que permitan la legibilidad (márgenes anchos, texto repartido en un número limitado: oración simple encajar en una línea, la incorporación de imágenes o ilustraciones facilitadoras del contexto).

3) Por último, la revisión y el control del texto meta. Los parámetros especificados para la adaptación de un texto periodístico son la fidelidad al sentido de la información, el reflejo del asunto principal del que se ocupaba la noticia y el sentido periodístico de la adaptación lingüística. El periodista descompone y vuelve a componer la información para conseguir ese propósito de periodismo fácil. La validación de ese texto llega cuando se comprueba que se ha creado un texto nuevo en el que no se ha perdido en ningún momento el espíritu del texto original: qué pretendía contar el periodista y de qué manera. Cuando el resultado de la adaptación es un texto que ha logrado este fin, se tiene la certeza de que se ha hecho un buen trabajo. Por ejemplo, que la noticia poseyera un valor periodístico y de actualidad, que pueda llevar al comentario en el aula de lo que ocurre en la sociedad, y que la estructura informativa responda a las premisas de las 6 W.

3. COHERENCIA Y ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

Una vez reconocida la estructura de la noticia y los parámetros sobre los que trabajar el texto, hay que conseguir que la información relevante no se pierda. La intención comunicativa está intrínsecamente unida a la coherencia del texto. Es necesario, por tanto, plantearse la redacción/reelaboración del texto como una estructura en la que las ideas relevantes de la información se mantengan para exponerlas de forma clara y cohesionada. Los signos de puntuación y los conectores son los que indican las relaciones entre las oraciones. Hay que ser precisos en el uso de los nexos que jerarquizan las ideas, principales y secundarias, proporcionando un orden discursivo que lleva a un mejor entendimiento de lo escrito. El objetivo de los marcadores supraoracionales es vincular la información conocida con aquella más significativa. En el caso de las adaptaciones de textos periodísticos, se cuidará el uso de los signos de puntuación y de los marcadores y estarán restringidos respecto a aquellos que se puedan utilizar en una escritura más convencional.

Signos de puntuación	*Punto, coma*
Marcadores aditivos	*Además, también, y*
Marcador causativo-consecutivo	*Entonces*
Marcador adversativo	*Pero*
Marcador causal	*Porque*
Organizadores del discurso	*Antes, mientras, después, finalmente*

Para cualquier duda relacionada con la utilización precisa de los marcadores, es interesante la consulta del *Diccionario de partículas discursivas del español* y la utilización del corpus CREA de la Real Academia Española, del que se hablará más adelante para la delimitación de la frecuencia de los vocablos en los textos periodísticos.

La vinculación entre texto y forma vendrá de la repetición de palabras y nombres propios que aparezcan en la información, u otros fenómenos léxicos como la sinonimia o la antonimia. La recurrencia en el texto periodístico adaptado se dará en el paralelismo de las estructura sintáctica tradicional del español: sujeto + verbo + complementos del predicado. La precisión en el uso de las palabras lleva a clarificar los significados léxicos y a la unificación de expresiones. En este aspecto, la metodología propuesta desde el grupo DILES (Anula, 2006: XIII) establece los siguientes criterios:

1. Evitar el uso de los conceptos abstractos. Si es imprescindible la mención de los mismos, ejemplificar mediante casos concretos o bien comparaciones que faciliten la comprensión del tema.

   Ejemplo: *El* Rey *Juan Carlos I toma la decisión de* abdicar *del trono*[5]
   Juan Carlos I deja de ser rey de España

[5] http://elpais.com/tag/abdicacion_juan_carlos_i/a/

2. Emplear vocablos cortos de uso habitual, vinculados a la lengua hablada. Eliminar, en la medida de lo posible, las palabras difíciles de leer debido a su longitud o a su pronunciación. La selección de estos términos vendrá determinada también por la frecuencia léxica. Si hay varias voces con el mismo alcance significativo, se elegirá aquella que satisfaga las siguientes premisas: que tenga menos sílabas y que sus sílabas sean menos complejas.

   Ejemplo: *Los precios en Murcia entran en deflación*[6]
   Los precios bajaron en Murcia

3. Unificar el uso de las palabras. Emplear el mismo vocablo para nombrar una misma cosa, aunque la repetición de los términos afecten al estilo periodístico.

   Ejemplo: *El presidente viaja a Alemania*
   El presidente hablará con la presidenta alemana

4. No utilizar palabras de otros idiomas, aunque sean palabras de uso común.

   Ejemplo: *E-mail*
   Correo electrónico.

5. Evitar los términos jergales, las iniciales y las abreviaturas.

   Ejemplo: *La FEDAMPA pide que se simplifique la* organización *de los bancos de* libros[7]
   Padres y madres de Castilla y León piden libros gratis.

La propuesta metodológica del grupo DILES mide la frecuencia léxica respetando unas variables que consiguen unos resultados fiables en este aspecto. Para la obtención de la simplicidad léxica y gramatical, es imprescindible la consulta de una serie de fuentes. En esta propuesta de adaptación, se sugiere el uso del *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEA), del *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*[8], del *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Manuel Seco (u otros diccionarios de frecuencia) y del corpus CREA de la Real Academia Española.

Un corpus está formado por datos lingüístico-léxicos que son representativos de la lengua en los diferentes niveles como por los medios en los que se transmite o por las distintas especialidades. Ese gran número de palabras registradas puede

[6] http://murciaeconomia.com/not/27032/los-precios-en-murcia-entran-en-deflacion/
[7] http://www.eladelantado.com/noticia/local/182146/los_padres_piden_que_se_simplifique_la_organizacion_de_los_bancos_de_libros
[8] La redacción del *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano* corrió a cargo de José Ramón Alameda y Fernando Cuetos, del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

hablar de una realidad lingüística (Alvar Ezquerra, 2005: 20) que facilite las adaptaciones. Los corpus de estos diccionarios permiten la medida de la frecuencia léxica siguiendo unos parámetros. En el caso del GDUEA se habla de frecuencia baja para los textos periodísticos adaptados, cuando una palabra está por debajo del tramo de once/veinticinco ocurrencias por millón de palabras del corpus[9]. También deben revisarse las posibles expresiones incorrectas. Para la verificación de su uso, las webs de la Fundéu, la Wikilengua o la RAE ayudan en este cometido.

4. ADAPTACIÓN SINTÁCTICA

En cualquier tipo de adaptación discursiva, hay que proporcionar al lector un texto de calidad. La elaboración correcta de un discurso también tiene la observancia de unas normas que vigilen el plano morfosintáctico. El respeto a una estructura adecuada en la que se vinculan las distintas ideas y se transmite en la adaptación del texto periodístico la información de manera ordenada y precisa. La estructura externa siempre contribuye a la coherencia interna del contenido informativo. En la elaboración del nuevo texto, se evitarán aquellas frases que conduzcan hacia la divagación o a la ambigüedad. El propósito incierto de un texto se puede dar en primer lugar por el significado de las palabras, como ya se ha dicho, y segundo por la recursividad oracional. Así pues se organizarán las palabras en frases sencillas, pero con un lenguaje digno, apropiado para los estudiantes con los que se trabaja en la práctica de lectura y también al género informativo elegido:

Noticia	Texto con márgenes amplios Frases sencillas de una sola línea Máximo 15 palabras / oración Titular: responde al hecho noticioso Respuestas al resto de W del periodismo: se darán en la noticia (10-12 líneas)
Entrevista	Texto con márgenes amplios Al inicio, breve perfil del entrevistado Preguntas breves y directas Preguntas y respuestas siempre identificadas en negrita: **Pregunta** y el nombre del **Interlocutor** Frases sencillas que respeten las ideas expresadas
Reportaje	Texto con márgenes amplios Titular no estrictamente noticioso Titular explicativo El reportaje: combina la información con la inclusión de imágenes Se puede introducir una pequeña entrevista siguiendo las normas establecidas

La Asociación Europea ILSMH (Liga Internacional de Asociaciones en favor de las personas con deficiencia mental) ya generó en 1998 unas directrices publicadas bajo el

[9] Con el CREA se comprobará que la frecuencia del término es la más conveniente en el español actual. No obstante, la actualidad es una de las premisas de los textos periodísticos.

nombre de *El camino más fácil* que se han respetado en estas adaptaciones: uso de un lenguaje sencillo y directo, personificar los textos, evitar la abstracción, utilizar el lenguaje positivo, oraciones breves… Pero estas normas no son suficientes si, como se ha visto, no se incluyen otros aspectos, como los morfológicos. Para la redacción de la información se usarán presente, pretérito perfecto y pretérito indefinido de indicativo. Si fuese necesario el uso de otras flexiones verbales, se controlará el número de sílabas y la complejidad de las voces, optando por otros verbos con semejanza semántica.

En las aulas se incentivan las relaciones interpersonales y este tipo de prácticas favorece un lector activo que participa con sus experiencias con ayuda del profesor, quien le orientará en los saberes lingüísticos para alcanzar una mejor competencialectora. El estudiante será capaz de establecer la diferencia de estilos de los textos y construir nuevos significados desde la información propuesta por su profesor en los textos periodísticos adaptándolos a sus intereses, siempre bajo las premisas de claridad y coherencia de los contenidos. Hay que entender la lectura de los textos no como algo meramente académico, sino como una actividad comunicativa: se comunican sentimientos (literatura), experiencias personales (textos producidos por los alumnos) y en el caso de las noticias, y otros géneros periodísticos, experiencias sociales. Ahora resta comprobar en las aulas que la intervención en los textos informativos, siguiendo la metodología de fácil lectura, ayuda a potenciar un hábito lector entre los estudiantes con discapacidad intelectual y una mayor integración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAR EZQUERRA, M. (2005): ―La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera‖, en Castillo Carballo, M.ª Auxiliadora; Olga Cruz Moya; Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.* Sevilla: Universidad de Sevilla, 19-39.

ANULA, A., FERNÁNDEZ-LAGUNILLA, M., BELINCHÓN, M., REVILLA, A., HERAS, L. (2006): *Introducción a Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Madrid: FUAM.

ARISTÓTELES. (2008): *Política.* Traducción Manuel García Valdés. Madrid: Gredos.

BARGALLÓ ESCRIVÁ, M. (2001): *Las lenguas de especialidad y su didáctica.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

BARRIO DE LA PUENTE, J. L. (2009): ―Hacia una educación inclusiva para todos‖, En: *Revista Complutense de Educación,* vol. 20, nº 1, 13-31.

CAMPS, A. y DOLZ, J. (1996): ―Enseñar a escribir‖, en: *Cultura y Educación,* 2, 27-30.

CAMUS, J. C. (2012): ―Nuevas estructuras para la red‖, en *Escribir en Internet. Guía de los nuevos medios y las redes sociales.* Fundación del Español Urgente. Mario Tascón (dir.). Madrid: Fundéu BBVA.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1992): ―Géneros informativos audiovisuales‖, en: *Ciencia, Academia mexicana de Ciencias*, n.º 3, 88-93.

CERRILLO TORREMOCHA, P. C. y CASTAÑAMARES TORRIJOS, C. (2008): ―Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI‖ en *La lectura prioridad educativa: todos hacemos lectores. Revista participación educativa*, nº 8, julio 2008, pág. 76-92. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea]. www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-cerrillo- torremocha.pdf [Consultado: 29 de junio, 2014].

CHARAUDEAU, P. (2000): ―La problemática de base de una lingüística del discurso", en: Bustos, J. J. de y otros (edrs.). *Lengua, discurso, texto,* I y II. Madrid: Visor Libros, 39-52.

El País (1996): *Libro de Estilo.* Madrid: Aguilar.

ESPINEL DE SEGURA, BLANCA I. (2010): ―Implicaciones pedagógicas del programa Prensa Escuela en Cartagena de Indias (Colombia)‖, en *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28, 1, 249-270.

LECTURA FÁCIL EUSKADI. (2014): [en línea]. http://lecturafacileuskadi.wordpress.com/2014/05/15/el-objetivo-de-nuestro-periodico-no-es-solo-que-la-gente-lea-sino-que-participe-en-la-sociedad-y-que-voten/ [Consultado: 01 de julio, 2014].

LERNER, D. y PALACIOS, A. (1990): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.* Caracas: Ministerio de Educación-Kapelusz Venezolana.

MILLÁN, J. A. (2004): ―La lectura y la sociedad del conocimiento‖ en [en línea]. http://jamillan.com/lecsoco.htm [Consultado: 01 de julio, 2014].

RAMONET, I. (2005): ―La era de la inseguridad informativa‖ (1 de marzo de 2005) en *Etcétera. Para entender los medios,* [en línea]. http://www.etcetera.com.mx/articulo/la_era_de_la_inseguridad/24650/pagina/5 [Consultado: 11 de junio, 2014].

RIVADENEIRA PRADA, R. (1994): *Periodismo. La teoría general de los sistemas y la ciencia de la comunicación* (reedición) México: Trillas.

SUÁREZ MUÑOZ, Á. y SUÁREZ RAMÍREZ, S. (2013): ―Legibilidad, lecturabilidad‖ en *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.* Red Internacional de Universidades Lectoras. Madrid: Santillana.

SERNA, V. de la (1996): *El Mundo. Libro de estilo.* Madrid: Temas de hoy.

TRONCOSO, M. V. y Flórez, J. (2011): ―Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down‖ [en línea]. http://www.downcantabria.com/revistapdf/109/50-59.pdf, vol. 28, junio 2011 [Consultado: 03 de julio, 2014].

¿EL LENGUAJE ES INCLUSIVO EN LOS TEXTOS JURÍDICOS? LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES PARA TODAS LAS PERSONAS A TRAVÉS DE LA LECTURA FÁCIL

Sebastián Ariel Rositto[1]

Resumen. En este trabajo analizaremos, el lenguaje inclusivo en los textos jurídicos, desde la perspectiva del método de Lectura fácil, para equiparar oportunidades para todas las personas. Comenzaremos nuestro estudio por indagar en la ficción del conocimiento de la ley, y sus dos fases de exclusión, las cuales son subsanadas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ONU, las que colocan a la Lectura Fácil como un derecho vinculante para los Estados Parte. Por último observaremos el estado inaccesible de los textos jurídicos según las disposiciones de Lectura Fácil, y los primeros precedentes judiciales en la materia, en América Latina.

Palabras clave: derecho, lectura fácil, exclusión, inclusión, convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo ONU

¿DOES THE LANGUAGE IS INCLUSIVE IN THE LEGAL TEXTS? THE EQUALIZATION OF OPPORTUNITIES FOR ALL THROUGH THE EASY READING

Abstract. In this paper we analyze the inclusive language in legal texts, from the viewpoint of easy reading method, to equalize opportunities for all people. We begin our study by investigating the fiction of knowledge of the law, and two phases of exclusion, which are corrected by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol UN, that put the Easy Reading as a binding law for States Parties. Finally observe the inaccessible state of legal texts under the provisions of Easy Reading, and the first judicial precedents on the subject in Latin America.

Key words: law, easy to read, exclusion, inclusion, convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol UN

[1] Universidad Nacional de Rosario UNR, y Colegio de Abogados de Rosario-Argentina, sebastianrositto@yahoo.com.ar

> *"Prometeo fue inmediatamente a ver a Atenea y le pidió que lo dejara entrar secretamente en el Olimpo, cosa que ella le concedió. Una vez allí, encendió una antorcha en el carro ígneo del Sol y luego arrancó de éste un fragmento de carbón vegetal incandescente que metió en el hueco formado por la médula de una cañaheja. Luego apagó la antorcha, salió a hurtadillas y entregó el fuego a la humanidad"*
>
> (Graves, 2007: 191)

> *"Él había optado por la alianza con los seres humanos rebelándose contra la divinidad Zeus, para liberarlos, ya que robó el fuego que los humanos no sabían conservar y del cual desconocían todas sus aplicaciones prácticas*"
>
> (Cardona, 1996)

> *"El fuego del conocimiento que hasta ese entonces era un secreto muy bien guardado por los dioses, fue conocido por la humanidad"*
>
> (Astorga, 2014)

1. LAS PALABRAS Y SUS FICCIONES

Para comenzar este trabajo daremos cuenta de la dinámica llevada a cabo el día, 21 de octubre de 2014, en oportunidad de la **Sesión 8**, del **Seminario permanente: Fácil Lectura y Educación Inclusiva: estrategias didácticas para potenciar la "Comprensión" mediante la Adaptación de Textos para estudiantes con N.E.E.**

En dicho encuentro debatimos con los participantes del seminario que en su mayoría son profesores o maestros de educación especial, de lenguaje, y estudiantes de pedagogía. El foco del debate estuvo en los términos relacionados con nuestro tema como son las siguientes palabras: ley, norma, jurídico, texto, inclusión, lenguaje y derecho.

De este intercambio de opiniones, que tuvieron en cuenta a las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española (Diccionario RAE 2014) y a sus pareceres personales, observamos que las palabras referentes al ámbito legal, eran percibidas por los participantes como: obligación y regla; salvo ―derecho‖ que fue vinculada a: amplitud, inherente, intransferible, inalienable e inviolable. O sea, teniendo en cuenta un concepto de Derechos Humanos. Por otro lado, ―texto‖ y ―lenguaje‖, fueron identificadas con: estructura, comunicación y código. Y el término que hizo de nexo entre lo legal y lo lingüístico fue ―inclusión‖, relacionado con: igualdad, participación, intercambio y respeto. Pero todas las palabras aportadas por los asistentes hicieron referencia a un sistema de conocimiento.

Entonces, luego de estas reflexiones, coincidimos con ellos en manifestar que todos los términos se relacionan con, algo de **adentro**, algo **acorde con…**, pero y ¿lo que no está acorde con… o más bien está afuera?, ¿qué ocurre con lo que está fuera del

sistema? Y en el caso legal les preguntamos: ¿Qué ocurre con quién no conoce la ley?, a lo que nos respondieron que la ley es conocida por todos, pero luego de un momento nos dijeron que sólo algunas leyes son conocidas por todos. Ahora bien, más allá de las palabras, Cárcavo nos dice:

> […] Los hombres son aprehendidos por el derecho aún antes de nacer y por intermedio del derecho sus voluntades adquieren ultraactividad, produciendo consecuencias aún después de la muerte. El derecho organiza, sistematiza y otorga sentido a ciertas relaciones de subordinación, relaciones de apropiación de los bienes.

Organiza también y da sentido a aspectos relativos a la constitución biológica del grupo. Define la estructura familiar, fija el estatuto legal de la prole, permite cierto tipo de uniones y prohíbe otras.

Ésta multiplicidad de funciones que atraviesan la vida social y penetran los menores resquicios de la vida individual no son conocidas por los sujetos así determinados, o en su caso no son comprendidas.

Tal efecto de desconocimiento varía por cierto de país en país y de individuo en individuo, según sea el grado de desarrollo social, cultural, político y económico de los primeros y el lugar que los segundos ocupen en la estructura social. Pero más allá de estas fundamentales determinaciones, dicho efecto de desconocimiento subsiste.

Grandes contingentes sociales padecen una situación de postergación, de pobreza o atraso que produce marginalidad y anomia. Ello implica, entre otras cosas, que el mensaje del orden jurídico estatal no llega –materialmente– a la periferia de la estructura social. Pensemos este tipo de fenómenos como una de las fuentes del desconocimiento‖.

En el otro extremo de la realidad, esa fuente de desconocimiento resultaría de la complejidad de los procesos simbólicos que operan en las sociedades altamente desarrolladas y, consiguientemente, con un también alto nivel de integración. En efecto, la interacción de los hombres es allí, cada día, más sofisticada. Acude a mecanismos de comunicación simbólica y a procesos de alto grado de abstracción, asentados en prácticas materiales especialmente tecnificadas. Buena parte de esas prácticas son ejecutadas cotidianamente, porque los hombres están mecánicamente entrenados para ello. Pero así como muchas veces ignoran el contenido y la modalidad de los fenómenos científicos y tecnológicos que son el sustento de los instrumentos que manipulan, muchas veces ignoran el contenido y las razones que otorgan sentido a esas prácticas en la estructura social (Cárcova, 1996: 426).

Entonces podemos afirmar, teniendo en cuenta el primero de los casos que es el más dramático, que quienes no integran ese **adentro**, primero referenciado al reflexionar sobre las palabras, o ese **conocimiento**, al hablar del sistema jurídico, se encuentran sin una contención que les permita **estar en el mundo**. Es así como los irregulares, quienes no

cumplen con las reglas o los anormales, quienes no tienen los parámetros dictaminados en la norma, se constituyen en exterioridad social, cultural, económica, etc. (Dussel, 2011). Al mejor estilo del individuo anormal que caracteriza Foucault, como síntesis del monstruo humano, del indisciplinado y del onanista (Foucault, 2000). Es así, como aquí palpamos a la **exclusión** sufrida por los anormales en este tema, constituida por dos fases, la **primera fase de exclusión**, **es por medio de la segregación del sistema de conocimiento, a través del desconocimiento de la Ley, generado por la no escucha de los colectivos marginados en la construcción del ordenamiento jurídico**, siendo éstos actores de reparto y no protagonistas de sus derechos.

Una de estas exterioridades está constituida por el grupo que hoy podríamos llamar **colectivo de la discapacidad**, elemento utilitariamente irregular del sistema, que por tal es descartado (Ciuro, 1992). Y nos preguntaremos ¿cómo podemos incluir a este colectivo en el mundo del Derecho? Antes de contestar esta pregunta o mejor dicho para contestarla, haremos un breve recorrido sobre los modelos filosóficos de la discapacidad a lo largo de la historia tomando la clasificación de Palacios y Barifi.

> Modelo de prescindencia: Las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas. Las personas con discapacidad son innecesarias porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad y que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que por lo desgraciadas, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de dichas premisas, la sociedad decide prescindir de ellas. En el submodelo eugenésico, la solución es a través de políticas de eliminación por medio del infanticidio. En la antigüedad clásica, en Grecia y Roma. Y en el submodelo de marginación, no se comete infanticidio, aunque gran parte de los niños mueren como consecuencia de omisiones, por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación.
>
> En cuanto a los que subsisten, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad para que los de mejor situación salvaran sus remordimientos y ser objeto de diversión, son los medios de subsistencia. Desarrollado durante la Edad Media, en donde se incluía a este colectivo dentro del grupo de los pobres y los marginados.
>
> Modelo rehabilitador: Las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Las personas en situación de discapacidad están fuera del estándar de normalidad configurado a favor de quienes constituyen el estereotipo culturalmente dominante y deben ser rehabilitadas o normalizadas. El problema es la persona, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física o sensorialmente. El Derecho es paternalista: la seguridad social a través de pensiones de invalidez, beneficios de rehabilitación y cuotas laborales; el derecho civil con el tema de la interdicción y representación; el derecho a la educación en forma segregada y el derecho a la salud, incluye el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los expertos.
>
> Los primeros síntomas del modelo rehabilitador datan de los inicios del Mundo Moderno, pero su consolidación, ocurrió en el siglo XX a través de los accidentes laborales y de las guerras mundiales con sus mutilados de guerra, a quienes esos conflictos bélicos les habían sacado algo y debía curarse. En la década del sesenta se generalizaron a todas las personas en situación de discapacidad los beneficios de este modelo.

> Modelo social: Las causas que dan origen a la discapacidad son sociales. La discapacidad es una cuestión de Derechos Humanos y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, sobre la base de los principios de: vida independiente, no discriminación, participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, accesibilidad universal, diseño para todos, transversalidad de políticas sobre discapacidad y diálogo civil.
> La discapacidad es una construcción y un modo de opresión social. Este modelo lucha por la rehabilitación de una sociedad, que haga frente a las necesidades de todas las personas. La educación debe tender a ser inclusiva. Los métodos de subsistencia, son la seguridad social y el trabajo ordinario, y sólo excepcionalmente se acepta el protegido. Es posible situar el nacimiento del modelo social a fines de la década de los años sesenta del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra. (Rositto, 2011: p 9; 10).
>
> […] A través de esta reseña, percibimos a la discapacidad como fatalidad, deficiencia a reparar, y opresión social. Éstas que son las principales características de cada uno de los modelos, muchas veces son difusas y se entremezclan en la vida cotidiana‖ (Rositto, 2014: 3).

Con estos elementos aportados por la revisión histórica, podemos contestar a la pregunta acerca de la inclusión de este colectivo, afirmando que la mejor manera de frenar la exclusión y comenzar a incluir a este colectivo, **es a través del empoderamiento de este sector social, por medio de leyes que tengan a las personas en situación de discapacidad como verdaderos Sujetos de Derecho y protagonistas de sus propias vidas**, ya que hasta no hace mucho tiempo, y también en varias ocasiones en nuestros días, la Ley, juega un rol perverso porque si bien, en muchos momentos se les ha negado a estas personas la posibilidad de contar con ella, siempre a lo largo de la historia se les ha aplicado, pero en detrimento de ellas o en el mejor de los casos en cuanto a sus deberes, pero no en cuanto a sus derechos. Esta es una exclusión incluyente, hacia la marginalidad, para la autoafirmación de la cultura dominante (Rosato, 2009).

2. LA LUZ DEL DERECHO PARA LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Para graficar el cambio operado por las personas en situación de discapacidad con la materia legal, utilizaremos a la figura mítica de Prometeo cuando se manifestó a favor de la humanidad entregándole el conocimiento que hasta entonces era propiedad de los dioses. Prometeo, para el ámbito jurídico internacional está constituido por el hito de la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** y su **Protocolo Facultativo ONU**, sancionados el 13 de diciembre de 2006. Estas normas, produjeron desde lo legal un **cambio de paradigma a nivel internacional**, que **concluyó con la primera fase de exclusión, ya que en varias de sus disposiciones, tienen el espíritu del Modelo Social de la Discapacidad**, que lleva implícito el **Modelo de los Derechos Humanos**. De esta manera, las personas en situación de discapacidad dejaron de estar marginadas para ser protagonistas y verdaderos Sujetos de Derecho.

Estos dos instrumentos legales, constituyen un caso especial a la hora de ser analizados. La creación de los mismos, marcó un antes y un después, no sólo para la discapacidad, sino también, para Naciones Unidas, ya que además, de ser la primera convención de Derechos Humanos del siglo XXI, el primer día, que estuvieron a la firma dichos documentos, fueron adheridos por más de 80 países y sobre todo, debemos resaltar, que en su elaboración participaron las ONG, de y para, personas en situación de discapacidad (hecho inédito para ONU), las que fueron reconocidas por Don MacKay (segundo Presidente del Comité Ad Hoc), como las creadoras del 70% del texto actual de dichos instrumentos (Palacios y Barifi, 2007).

La Convención refiere en su artículo 1:

> El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.
>
> Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU 2006: art. 1 CDPCD).

Y en su artículo 2:

> La «comunicación» incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el BraiIle, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (ONU, 2006: art. 2 CDPCD).

Estos dos artículos de radical importancia se vinculan con la **segunda fase de exclusión**, **que es la no utilización de métodos que permitan que colectivos segregados, para situaciones de discapacidad y otros tipos de situaciones de exclusión, accedan al conocimiento de sus derechos**. Entonces, estos instrumentos jurídicos, a su vez **combaten esta segunda exclusión, ya que establecen, en su articulado la obligación para quienes los ratifiquen, de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, de las personas en situación de discapacidad desde un concepto amplio y no taxativo, incluyendo en la comunicación, entre otras cuestiones, al lenguaje sencillo**.

En el mismo sentido la Asociación Europea ILSMH reconoce que:

> […] Todos los ciudadanos… pueden ejercer democráticamente su derecho a participar en la vida socioeconómica de la sociedad en la que viven. El acceso a la información relacionada con la cultura, la literatura, las leyes, las políticas locales y nacionales y el carácter distintivo, es un aspecto fundamental para poder participar en la vida cotidiana. Sólo los ciudadanos bien informados pueden influir o controlar las decisiones que

> afectan a sus vidas y a la de sus familiares... Además, en esta nueva ―Sociedad de la Información‖ es vital saber utilizar y entender los sistemas de información actualmente en desarrollo. (Asociación Europea ILSMH, 1998: 5).

Y como lo dicen las Directrices de la IFLA en 1997: ―La posibilidad de leer aporta a las personas una enorme confianza, permitiéndoles expandir sus opiniones y ejercer un control sobre sus propias vidas. Las personas pueden mediante la lectura compartir ideas, pensamientos y experiencias, y crecer como seres humanos‖ (Asociación Europea ILSMH, 1998: 7).

Por ello la Convención y su Protocolo, al solucionar la segunda exclusión a través de la comunicación accesible, vinieron a subsanar una realidad planteada por la Asociación Europea ILSMH, ya que:

> […] No todos pueden leer con fluidez y el modo en que se escribe o presenta la información puede excluir a muchas personas, especialmente a quienes tienen problemas para leer y escribir o para entender. En lugar de verse potenciados por la información, se les niega el acceso a ella. Se crea una barrera entre la denominada ―información rica‖ e ―información pobre‖ obstaculizando la igualdad de derechos como ciudadanos y la plena participación en sus respectivas sociedades (Asociación Europea ILSMH, 1998: 7).

De esta manera, percibimos aquí una **relación recíproca entre la Ley y la Lectura Fácil**, ya que por un lado, la Ley eleva el status quo de estas personas al incorporarlas en el lugar de Personas, Sujetos de Derecho y no como objetos susceptibles de ser reparados, lo que posibilitará la autonomía de este colectivo, y por otro lado, al incluir en estos preceptos legales a la Lectura Fácil, este método hará accesible el conocimiento del Derecho y todo el sistema de conocimiento, no sólo para este colectivo, sino también para otras personas segregadas de este sistema. **Porque la Ley sin un método accesible como la Lectura Fácil, no podrá ser conocida y ejercida por sus protagonistas, y la Lectura Fácil sin la Ley que contemple los derechos de este colectivo y sean vinculantes, no servirá de mucho**.

En consonancia con García Muñoz percibimos a la **Lectura Fácil** como un método para hacer entornos psicológicamente comprensibles para todas las personas que tengan capacidad de lectoescritura, eliminando las barreras de los textos, para la comprensión, el aprendizaje y la participación. (García Muñoz, 2012: 21). Escribir en lectura fácil no es traducir. *"Significa seleccionar los puntos más importantes de un documento para que se comprendan y se tomen decisiones"* (García Muñoz, 2012: 23).

> […] El objetivo es que todas las personas tengan acceso a contenidos escritos, ya que sin esta herramienta, esas personas no tendrían acceso a ningún tipo de texto. A través de la lectura fácil, tienen la posibilidad de conocer los aspectos más importantes de un texto, así como los que pueden afectar más directamente a sus vidas (García Muñoz, 2012: 24).

García Muñoz, afirma que hacer contenidos de fácil comprensión beneficia a todos, ya que mejora la accesibilidad a personas en situación de discapacidad intelectual, mental o psicosocial, auditiva y *"también a aquellas personas mayores que ven mermadas algunas facultades intelectuales por el paso de la edad, a la población inmigrante con escaso dominio del idioma, a personas sin estudios que no saben leer ni escribir y, por extensión, a toda la población, cuando se enfrenta a textos de cierta especialización y complejidad técnica"* (García Muñoz, 2012: 8). Otros autores incluyen además a las personas en situación de discapacidad visual y física (Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física Albacete, 2007).

Ahora bien, por nuestra parte preferimos expresar esta cuestión de la **lectura fácil, sencilla o accesible en clave de Derecho**, más que en clave de beneficio, ya que esta última palabra se encuentra asociada a ―ganancia‖. Y al tomar el tema como Derecho, lo colocamos en el rol del **piso mínimo del cual partimos**, de las **condiciones necesarias**, y no como un resultado, o sea como una ganancia. Sólo de esta forma cambiaremos en los hechos, el paradigma, nuestra forma de percibir y por ende, el status quo actual.

Recapitulando entonces, podemos decir que **del derecho a la Lectura Fácil son titulares: las personas con discapacidad intelectual, las personas con discapacidad mental o psicosocial, las personas con discapacidad sensorial y las personas con discapacidad física. Lo que a su vez redundará en un acceso mayor o en el cumplimiento real del derecho al acceso a la información de parte de otros colectivos marginados y de toda la sociedad por el hecho de que se contemplan las necesidades de más personas del tejido social**.

3. ANÁLISIS DE TEXTOS JURÍDICOS

Sin ser exhaustivos, emitiremos varias consideraciones a tener en cuenta en muchas de las publicaciones legales de Iberoamérica, tomando algunas de las sugerencias de las obras referidas a lectura fácil. Para comenzar podemos decir en cuanto a la **composición del texto** que el tamaño de los caracteres son pequeños, son pocas las publicaciones que llegan a tener 12 puntos y excepcionales las que tienen 14 puntos. En general no se utilizan más de dos tipos de letras y suelen ser de palo seco, pero es común el uso de la cursiva. Las líneas promedian los 60 caracteres, en general se cortan las oraciones al final de una página.

Acerca de la **redacción del texto**, en cuanto al vocabulario, se utiliza un lenguaje técnico especializado, no simple, ni directo, propio de la disciplina jurídica. Hay un uso continuado de palabras de otras lenguas (sobre todo en latín), abreviaturas y siglas que sólo son explicadas al comienzo de la obra. No hay personificaciones del estilo de: *"Usted tiene derecho a..."* (Asociación Europea ILSMH, 1998: 13), sino modos más impersonales. En la gramática se abusa del condicional como por ejemplo: podría, o debería. En cuanto al estilo, las palabras no suelen ser corrientes y las frases no son cortas. La puntuación utiliza numerosas comas y puntos y comas.

Las **cifras**, son siempre escritas en números con exactitud, también los porcentajes. De igual modo ocurre con las fechas. Y es muy común el uso de los números romanos.

Si hablamos del **formato**, en cuanto a plegado y encuadernación, observamos que no se utiliza margen extra en la zona de encuadernación, y por lo tanto no se mantiene la zona en la que hay texto toda en el mismo plano. Si bien en su mayoría estas disposiciones hacen referencia a la discapacidad intelectual o mental, hay otras que tienen que ver con otros tipos, como son el tamaño del texto ya analizado, la no utilización de métodos de encuadernación que permitan abrir fácilmente el documento de modo que las personas con discapacidades visuales puedan colocarlo horizontalmente en un dispositivo de amplificación (telelupas o escáneres). De esta manera tampoco, se tiene en consideración a las personas con discapacidades motrices que les será muy fácil mantener el documento abierto, por ejemplo si la encuadernación es con espiral. Muchas veces a la encuadernación con espiral se la toma como una encuadernación que desjerarquiza la obra. En las publicaciones voluminosas, el margen central no es mayor que en una publicación estándar, y se hace difícil la lectura de las palabras que se encuentran en la parte interna, cerca de la encuadernación. Y al usar ayudas ópticas se pierde enfoque y nitidez en esta parte interior. Por otro lado, se publica en un formato alternativo como es el electrónico, pero en su mayoría estos textos no son accesibles.

Luego de estas observaciones, podemos afirmar que **de acuerdo a las disposiciones sobre Lectura Fácil, los textos jurídicos no son de fácil lectura**. Y coincidimos con las Directrices Europeas para Facilitar la Lectura, en decir que *"obviamente, no podremos explicarles un texto legal denso con todo detalle en un lenguaje sencillo, pero sí pueden adquirir conciencia de sus derechos y les podemos facilitar una dirección de contacto o el nombre de la persona que puede ayudarles en los posteriores detalles"* (Asociación Europea ILSMH, 1998: 11).

Por otro lado, queremos dejar bien en claro que **la Lectura Fácil, Sencilla o Accesible es un Derecho y como tal, si no es cumplido, acarreará responsabilidad legal, para los Estados Parte, que hayan ratificado la Convención y su Protocolo Facultativo**. Este último instrumento es el que nos brinda esa posibilidad.

La Convención prevé en su artículo 4 que: *"Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones"* (ONU, 2006: art. 4 CDPCD). Ello significa, que se aplica en cualquier lugar del territorio del Estado Parte que ha ratificado la Convención.

> Ante cualquier denuncia, en este caso llamada técnicamente ―comunicación‖ que pueden ser presentadas por personas o grupos de personas sujetos a su jurisdicción que aleguen ser víctimas de una violación por el Estado Parte de cualquiera de las disposiciones de la Convención, o

> en nombre de esas personas o grupos de personas.
> Dichas comunicaciones serán recibidas y consideradas por el ―Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad‖, órgano con competencia sobre los Estados Partes, que hayan ratificado el Protocolo Facultativo (Rositto, 2012).

Lo que está claramente expresado en el artículo 1 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006: art. 1 PFCDPCD).

Por último, agregaremos los **precedentes judiciales** que se han dado muy recientemente en América Latina. El primero, ocurrió a mediados de 2014, en donde se dictó la primera sentencia con una parte en Lectura Fácil de México, **a favor** de la **indígena otomí** Jacinta Francisco Marcial, sentenciada injustamente por el supuesto secuestro de policías de la extinta Agencia Federal de Investigación (AFI). El fallo del TFJFA en su última parte está elaborado en formato de lectura fácil, sin tecnicismos, para que pudiera entender a qué tiene derecho, explicó el magistrado Presidente Manuel Luciano Hallivis (El Universal, 2014a). A Jacinta, sólo le interesaba *"que hubiera verdaderamente una reivindicación social (...). Ella se sentía señalada por su comunidad, y el hecho de que la comunidad señalara le generaba muchos problemas"* (El Universal, 2014b).

El segundo fallo se dio en septiembre de 2014, en Argentina. Una sentencia **a favor** de M. H., **una mujer en un proceso de interdicción por demencia**, dictado por el titular del Juzgado Nacional de Primera Instancia en lo Civil N° 7, Diego Iparraguirre. *"Para lograr que la sentencia fuera redactada de esta manera, la curadora pública María Adelina Navarro Lahitte mencionó entre sus fundamentos las normas de Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, y las obligaciones asumidas por los Estados de hacer accesible la información y documentación para las personas con discapacidad bajo un lenguaje simple y directo que evite los tecnicismos"* (HF Noticias, 2014).

Dicho fallo, tomó recaudos tales como personificar el discurso de la sentencia, brindar ejemplos que expliquen las distintas posibilidades que tiene la persona. Expresando una idea por frase y utilizando en general oraciones en positivo. Para ilustrar con mayor detalle transcribiremos varios de sus enunciados:

> ―Quiero agradecerle a ella que, venciendo el temor que tenía, (…) haya aceptado realizarse la evaluación interdisciplinaria. Gracias a su decisión puedo ahora, después de transcurridos varios años, resolver su actual situación‖.
> ―Quiero decirle,‖ continúa el fallo, ―que su vida continuará como se venía desarrollando hasta la fecha. Es decir que: Ud. puede vivir sola o con su marido. Como así también puede divorciarse si lo desea. Puede trasladarse sola por la vía pública, utilizar todos los medios de transporte o viajar a donde quiera. Al conocer el valor del dinero, puede cobrar y administrar la pensión derivada que percibe. Con ello puede realizar las compras diarias para cubrir sus necesidades y pagar los impuestos de la

> vivienda. También puede elegir y gestionar los medios para cambiar la entidad bancaria a una más cercana a su domicilio a los fines de percibir la pensión. Puede realizar actividad laboral remunerada y, en su caso, puede administrar su salario. Puede cumplir las indicaciones terapéuticas que se le efectúen. Puede prestar consentimiento informado para el suministro de la medicación que le receten, como así también para la realización de cualquier tratamiento psicológico, psiquiátrico o médico clínico que se le propongan. Puede ejercer su derecho a voto. No necesita ningún tipo de supervisión para realizar los actos cotidianos, los de todos los días‖.
>
> ―En concreto, M. H. no tiene ningún obstáculo para el ejercicio pleno de todos sus derechos, salvo para la administración de sumas importantes de dinero (por ejemplo, entregas de señas para la compra de un inmueble), la disposición de su bienes (por ejemplo la venta de su vivienda) o toma de decisiones complejas que contemple específicamente su situación y sus necesidades. A tales efectos continuará con el apoyo que le brinda la Curadora Pública Oficial. En este caso, la función de su Curadora no será de representación, sino de asistencia. Ello quiere decir, por ejemplo que, más allá del asesoramiento que podrá requerirle sobre la conveniencia o no de una operación inmobiliaria, en una escritura de venta, Ud. podrá vender por derecho propio, mientras que su Curadora intervendrá al pie del instrumento, sólo para prestar su conformidad‖. (Clarín, 2014).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

1. La ley es conocida por todos‖, es una ficción creada para configurar el sistema social.
2. La exclusión para los colectivos segregados es el desconocimiento de la Ley, operado en dos fases.
3. La primera fase de exclusión, es la no consideración de los marginados para la construcción del ordenamiento jurídico.
4. La solución para esta primera fase de exclusión, referida al colectivo de las personas en situación de discapacidad, es a través del empoderamiento de este sector social, por medio de leyes que las consideren como verdaderos Sujetos de Derecho y protagonistas de sus propias vidas. Lo que está dado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ONU.
5. La segunda fase de exclusión, es la no utilización de métodos que permitan que colectivos segregados, accedan al conocimiento de sus derechos.
6. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo ONU, combaten a la segunda fase de exclusión, ya que establecen, la obligación de los Estados Parte, de promover, proteger y asegurar la comunicación, incluyendo entre otras cuestiones a la Lectura Fácil.
7. Hay una relación recíproca entre la Ley y la Lectura Fácil. Porque la Ley sin un método accesible como la Lectura Fácil, no podrá ser conocida y ejercida por sus protagonistas, y la Lectura Fácil sin la Ley que contemple los derechos de

este colectivo y sean vinculantes, no servirá de mucho.

8. Del derecho a la Lectura Fácil son titulares: las personas con discapacidad intelectual, las personas con discapacidad mental o psicosocial, las personas con discapacidad sensorial y las personas con discapacidad física. Lo que a su vez redundará en un acceso mayor o en el cumplimiento real del derecho al acceso a la información de parte de otros colectivos marginados y de toda la sociedad por el hecho de que se contemplan las necesidades de más personas del tejido social.
9. De acuerdo a las disposiciones sobre Lectura Fácil, los textos jurídicos no son de fácil lectura.
10. La Lectura Fácil es un derecho, que si no es cumplido, acarreará responsabilidad legal internacional, para los Estados Parte, que hayan ratificado la Convención y su Protocolo Facultativo.
11. Se han dictado en América Latina, en 2014, las primeras dos sentencias con apartados en Lectura Fácil, a favor de una persona indígena y una persona en situación de discapacidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASOCIACIÓN EUROPEA ILSMH. (1998). *El Camino más fácil*. s/l: ILSMH-EA.

ASTORGA, P. (2014). *El mito de Prometeo y el conocimiento humano*. [en línea]. <http://www.letralia.com/191/ensayo04.htm> [Consultado: 18 de octubre, 2014]

CÁRCOVA, C. (1996). *Derecho, política y magistratura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

CARDONA, F. (1996). *Mitología griega*. Barcelona: Edicomunicación.

CENTRO DE RECUPERACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA ALBACETE. (2007). *Cómo elaborar textos de fácil lectura* [En línea]. Albacete: Imserso, <http://www.crmfalbacete.org/recursosbajocoste/facillectura/> [Consultado: 18 de octubre, 2014]

CIURO CALDANI, M. (1992). ―Acerca de la normalidad, la anormalidad y el derecho‖. *Investigación y docencia* (Rosario: Fundación para las investigaciones jurídicas), 19. pág. 5.

DUSSEL, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

EL UNIVERSAL a. (2014). *PGR deberá pagar a Jacinta*. 29 de mayo de 2014. [en línea].<http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/pgr-debera-pagar-a-jacinta-215913.html> [Consultado: 18 de octubre, 2014].

EL UNIVERSAL b. (2014). *Sentencia elaborada de fácil lectura para Jacinta: magistrado. Con Ricardo Rocha*. 2 de junio de 2014. [en línea].

<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=415544&idFC=2014> [Consultado: 18 de octubre, 2014].

FOUCAULT, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA MUÑOZ, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

GRAVES, R. (2007). *Los mitos griegos*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

HF NOTICIAS. (2014). *Un juez redactó un fallo de fácil lectura para que lo entienda la damnificada Por primera vez en el país. La beneficiada es una mujer con discapacidad*. Octubre 02-boletín N 415. Jurisprudencia. [en línea]. <http://hfnoticias.com.ar/noticia/index/415/20218> [Consultado: 3 de octubre, 2014].

CLARÍN. *Un juez redactó un fallo de fácil lectura para que lo entienda la damnificada*. Clarin.com. Sociedad 24/09/14. [en línea]. <http://www.clarin.com/sociedad/Fallo-inedito-justicia-discapacidad_0_1217878672.html> [Consultado: 18 de octubre, 2014].

ONU a. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [en línea]. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultado: 19 de octubre, 2014].

ONU b. (2006). *Protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [en línea]. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccoptprots.pdf> [Consultado: 19 de octubre, 2014].

PALACIOS A.; BARIFI F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* 22ª ed. Madrid: Real Academia Española. [en línea]. <http://www.rae.es/rae.html> [Consultado: 19 de octubre, 2014].

ROSATO, A.; ANGELINO M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

ROSITTO, S. A. (2011). ―El derecho a la educación superior frente a la ancianidad y la discapacidad en Argentina‖. *Oñati Socio-Legal Series*, 1 (8). [en línea]. <http://ssrn.com/abstract=1974881> [Consultado: 19 de octubre, 2014].

ROSITTO, S. A. (2012). La educación universitaria y la discapacidad en Argentina. Una perspectiva jurídica‖. *Revista: Educación y pensamiento*. [en línea] <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo19/article/view/9/6> [Consultado: 20 de octubre, 2014].

ROSITTO, S. A. (2014). *Discapacidad y Derechos Humanos*. Inédito.

AUTORES

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Profesor de Educación Básica (UDLA), Licenciado en Educación (UDLA), Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Candidato a Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Actualmente imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Diversidad y NEE, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje, Currículum, Metodología Cuantitativa y Cualitativa de Investigación, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad I-II, entre otros.

Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva, así como de más de 30 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España).

Ha impartido conferencias magistrales y clases magistrales por invitación para abrir congresos en México, Brasil, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en Educación inclusiva y Universidad y Discapacidad en México y Argentina y ha contribuido con ponencias en Chile, Argentina, España y EE.UU. Actualmente investiga en currículos aumentativos y en epistemología de la educación inclusiva. Entre sus últimos artículos destacan: ―Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana del siglo XXI‖, ―En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva‖, ―Educación Inclusiva y Fácil Lectura: el texto y la comprensión en disputa‖, ―Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior‖ y ―Fundamentos para una Educación Inclusiva más Oportuna en Latinoamérica‖. Miembro de la comisión latinoamericana y del caribe en discapacidad y derechos humanos y miembro de la Red de Educación Superior Inclusiva. Profesor de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de las Américas, Universidad Los Leones y del Instituto Profesional Providencia. Ha sido académico de la Universidad de Chile (ingreso por concurso público para Pre-grado), Univ. Mayor (Postgrado), UISEK (Investigador de la Dirección de investigación), Univ. Los Leones (Pregrado), AIEP (Psicopedagogía), IPLA (Educ. Párvulos) e Instituto Profesional de Chile (docente a cargo de la espacialidad en la mención de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica mención Trastornos del Aprendizaje). Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva, Chile.

BIBIANA RODRÍGUEZ MONARCA

Dra. Bibiana Rodríguez Monarca. Profesora y Licenciada en Filosofía Universidad Austral de Chile, Doctora en Educación Universidad de Oviedo, España (AECI). Asesora Educativa del Centro de Liderazgo Educativo, Fundación Educación 2020, Santiago de Chile.

Ha sido docente en educación básica, media y superior (de pre y postgrado), se ha desempeñado en roles de gestión y dirección universitaria, investigación y asesoría educativa a equipos directivos y técnicos de escuelas, municipios y ministerio de educación. Ha trabajado en temas de formación y desarrollo docente; diversidad, género, intercultura e inclusión; gestión escolar y convivencia escolar.

TEREZINHA TEIXEIRA JOCA

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Autónoma de Lisboa–UAL; Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza UNIFOR; Psicóloga pela Faculdade de Filosofia do Recife-FAFIRE; Especialista em Abordagem Sistêmica da Família pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR e em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Atualmente é Professora do curso de Graduação em Psicologia e Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico-PAP, vinculado à Vice-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade de Fortaleza-UNIFOR.

Autora do capitulo A imagem de si reflexionada no espelho da dissidência, no livro A arte do existir: trajetórias de vida e formação. Psicóloga com Formação em ACP, atua em Psicologia Clínica e Educacional, com vasta experiência em Educação Inclusiva, sua tese traz a temática do surdo, a família e a cultura surda, intitulada ―Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística‖

NATALIA DO SANTOS ALMEIDA

Esp. Natália dos Santos Almeida. Brasil. Especialista em Educação Especial e Graduada em Pedagogia e Bacharelada em Tradução de Letras-LIBRAS. Professora- Tutora de LIBRAS pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenadora de Tradutores de LIBRAS da Universidade de Fortaleza. Tradutora-intérprete e Guia-intérprete da Associação dos Intérpretes do Ceará. Intérprete Educacional e Conferencista. Atuante na inclusão de surdos e formação de intérpretes de LIBRAS.

LORENA GODOY PEÑA

Académica de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso-Chile). Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctoranda del Doctorado en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), de la Universidad de Santiago de Chile. Becaria del Programa de Capital Humano Avanzado, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT-Chile).

ALMUDENA REVILLA GUIJARRO

Doctora en Ciencias de la Información y profesora titular del departamento Medios, Lenguas y Sociedad digital de la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Europea de Madrid. Es miembro fundador del grupo de investigación Discurso y Lengua Española (DILES) y del grupo UAM-Fácil Lectura. Ha trabajado en la Real Academia Española en la elaboración del corpus CORDE y en la lematización del fichero histórico de dicha institución durante siete años. También ha colaborado en diferentes medios de Comunicación (radio, prensa, internet) y en las editoriales El País-Aguilar y Bruño. En la actualidad forma parte del consejo editorial de la colección Literatura hispánica en fácil lectura (SGEL). Su investigación se centra, preferentemente, en la creación literaria en los géneros periodísticos.

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ

La Profesora Dra. Rosario Arroyo González, es Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) y Doctora en Pedagogía; todo ello por la Universidad de Granada. Desempeña las funciones de Profesora Titular de la Universidad de Granada desde el 1 de Marzo del 2001; habiendo ejercido como Profesora Asociada e Interina desde el 1 de Marzo del 1994 en la Universidad de Granada y como Maestra Interina y Definitiva desde 9 de Marzo del 1987 hasta el 9 de Octubre del 1995 (en distintas localidades de la Comunidad Autónoma Andaluza).En la actualidad, asume diferentes responsabilidades relacionadas con sus tareas docentes e investigadoras. Colabora en: Máster Universitario Investigación e Innovación en Currículum y Formación (IICF) http://masteres.ugr.es/curriculumyformacion.
Programa oficial de Doctorado en Ciencia de la Educación http://doctorados.ugr.es/cienciaseducacion Directora del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM0356).http://www.ugr.es/~edinvest/ Miembro del Consejo del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. http://migraciones.ugr.es Miembro del Comité Consultivo de la Revista Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación en Discapacidad e Interculturalidad. http://www.grupo-edi.com/anuarios.php?user=
Ha participado como investigador y como coordinador en diferentes proyectos de investigación e innovación, financiados por entidades públicas, ha colaborado y organizado congreso internacionacionales de divulgación científica y ha dirigido trabajos de fin de Grado, de fin de Master, así como, Tesis Doctorales Internacionales. Como proyección de su actividad docente e investigadora, cuenta con diseños de programas registrados en la propiedad intelectual colaborativos, publicaciones de aportaciones a congresos, libros, capítulos de libros y artículos en revistas de impacto, algunos de los cuales se pueden consultar en su web: www.ugr.es//local//rarroyo. También es editora de un blog sobre Reflexividad Pedagógica http://reflexividadpedagogica.blogspot.com.es/

ABRAHAN JIMÉNEZ BAENA

Licenciado en Documentación y en Pedagogía y diplomado en Magisterio (especialidad Lengua extranjera, Inglés). Máster en Inteligencia Emocional Interpersonal y en Investigación en Actividad Física y Deporte. Doctorando del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Premio UGR-Caja Rural de Granada a la Excelencia en el rendimiento académico universitario en 2012. Abrahán Francisco Jiménez Baena compagina el estudio y la formación; el ejercicio de la profesión, trabajando como maestro en diferentes colegios; y la investigación, donde ya cuenta con varias publicaciones. Especializado en el ámbito educativo, aplica su experiencia a la investigación sobre e-learning.

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional–Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico ―Diversidad, Ciudadanía y Educación‖.

Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de la Sorbona. Paris III en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 2005. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI 1. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Líneas de investigación: Autoformación, formación e identidad profesional en profesores. Cultura, valores y educación en la formación profesional.

Investigación: Ética profesional en la formación de profesores. UPN-UNAM. Los formadores en la encrucijada de la Reforma de la Educación Normal. UPN. La formación permanente de docentes de educación básica: sujetos, narrativas e instituciones. UPN. Formación docente e incertidumbre en el contexto de la globalización. Universidad Pedagógica de Durango 2008-2012. La autoformación y la formación de enseñantes de primaria en México. 2005. Universidad París 3 /Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Inserción profesional, construcción de identidades y socialización en profesores noveles. Responsable del Proyecto. Universidad Pedagógica de Durango 2010-2012. Procesos de acompañamiento que ponen en práctica asesores técnicos pedagógicos y supervisores en educación preescolar. 2008-2009.

Publicaciones: *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares. 2006. ISBN: 84-87682-68-5. 237 págs. Libros coordinados o editados: Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords). Ediciones Pomares. 2005. Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Cecilia Navia, Adelina Castañeda y Teresa Yurén. Noriega Editores. 2004. Artículos: Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. En Coautoría con Ana Hirsch. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*. Aprobado para publicación, 2014. Professional Ethical Dilemmas in Universities in Spain and in Mexico. En Coautoría con Ana Hirsch. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjetcts in Education (IJCDSE) 5 (2),* 2014. Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. En coautoría con Ana Villarreal. *Educere 57*. Universidad de los Andes. Venezuela, 201. Docencia: En la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Universidad Pedagógica de Durango en los programas: Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011. Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica Educativa desde el 2004; Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios de1999-2001; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa; Licenciatura en Educación indígena, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90; Licenciatura en Educación Plan 94; Licenciatura en Educación Plan 79. En otras instituciones: Doctorado en Pedagogía. Universidad Autónoma Nacional de México; Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Licenciatura en Enfermería, Universidad Juárez del Estado de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad José Vasconcelos UNITEC Durango; Licenciatura en Etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Formación de recursos humanos. Asesoría de tesis en Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica Educativa; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa.

MARTHA RIVAS GONZÁLEZ

Diez años de experiencia en educación básica (Nivel Preescolar: 1984-1994) y veinte años de experiencia en el nivel de educación superior (1994.2014). Además de haber participado en el diseño curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (Modelo basado en competencias profesionales) y en diversos procesos de investigación-evaluativa de programas institucionales tanto a nivel local como nacional, entre ellos.

―Monitoreo de Estándares Nacionales para la educación Básica‖ (Octubre 2009 a septiembre 2011).

Programa de evaluación dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP; con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos, el Centro de Estudios Educativos, la Universidad Pedagógica Nacional, Heurística Educativa y Sistema Integral de Evaluación y Medición Educativa (SIEME). Este programa de evaluación es coordinado por los Drs. Fernando Mejía y Armando Loera Varela. b) Evaluación y Acompañamiento de los Centros Preescolares (2003-2006)‖. ―Programa de evaluación dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP; Programa Escuelas de Calidad, SEP; Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica de Durango. Este programa de evaluación es coordinado por el Dr. Robert Myers. (Octubre 2003 a 2006).

―Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes‖, durante los ciclos escolares 2002-2003 y 2003-2004. Este programa es coordinado por la Mtra. Teresa Rojas Rangel de la Universidad Pedagógica Nacional. c) ―Evaluación de la Práctica Pedagógica Videograbada de los Profesores de 4to. Grado de educación Primaria‖, proyecto dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Programa Escuelas de Calidad, SEP; Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica de Durango. Este programa es coordinado por el Dr. Armando Loera Varela. (2003 2004). d) Diseño, evaluación y Seguimiento de la Licenciatura en Intervención Educativa (1999- 2005). Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica de Durango.

MARÍA ALEJANDRA GRZONA

Profesora Terapeuta en Deficientes Visuales. UNCUYO. 1980. Doctora por el Programa de: ―Doctorado en Gestión y Planificación para la Calidad Educativa en la Sociedad del Siglo XXI‖, Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo y Universidad de Jaén, España. 2010. Cum Laude por unanimidad.. Magister en Investigación Educativa – Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Programa Interdisciplinario en Investigación Educativa (PIIE). – Rca. De Chile – Aprobado con distinción máxima - 2003.

Aprobado el cursado completo de las asignaturas del Magister en Educación Diferencial. Mención en Necesidades Educativas Múltiples. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. República de Chile. 2001. Especialista en Docencia Universitaria – UNCuyo - 1997

Diplomado en Adquisición y Desarrollo de Competencias para la Docencia Universitaria. Dictado por Universitaria Politécnica Gran Colombiano de Bogotá (Colombia). Junio de 2006. Docente de la Escuela Helen Keller desde 1981 a 1997. Directora del Proyecto: Accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCUYO 2013-2015. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas utilizadas en niños y jóvenes con discapacidad visual y auditiva en el tercer ciclo de Educación Especial. Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado U.N.CUYO – 2011-2013. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas utilizadas en niños y jóvenes con discapacidad visual y auditiva en el tercer ciclo de Educación Especial. U.N.CUYO – 2011- 2013. Directora del Proyecto: Estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Su transferencia al

aula (II parte). Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado. U.N.CUYO – 2009-2011. Directora de tesis de Maestría (2), tesinas de licenciaturas (20), becarias de SeCTyP (1) y de Unidad Académica (4) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Rca. De Chile), de la Universidad Nacional de la Rioja (Rca. Argentina) y de la Facultad de Educación Elemental y Especial (Rca. Argentina).Representante titular de la Facultad de Educación Elemental y Especial ante el Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad. 2005 -1014.Representante titular de la UNCUYO ante la Comisión Interuniversitaria:
Discapacidad y Derechos Humanos, 2005 y continúa. Coordinadora de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (2006-2008).Representante titular ante el Consejo Provincial de la Persona con Discapacidad, 2009 y continúa. Investigadora, Co-directora y Directora de proyectos de Investigación subisidiados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo. Conferencista en Congresos y Seminarios, dictante de cursos y Directora de proyectos de extensión. Integrante de Jurados de concursos de Universidades Nacionales.
Publicaciones de trabajos en revistas y libros. Organizadora y Miembro de Comité Científico en Congresos y Jornadas. Asesora en reformulación de Planes de estudio. Miembro del equipo base de capacitadores de la Dirección de Educación Especial – Dirección General de Escuelas. Integrante del equipo de ―la columna del experto‖ de la Fundación Paso a Paso, www.pasoapaso.org de la Rca. De Venezuela. Formación de recursos humanos: adscriptos, becarios institucionales, directora de Tesinas y Tesis de Maestría. Socia Fundadora de la Asociación Profesores Terapeutas en Deficientes Visuales (APROTEDVI). Integrante del Grupo Especial sobre Sordoceguera y Necesidades Múltiples del ICEVIMiembro del Comité Académico y Profesora de la Maestría en Integración Educativa y Social de la Facultad de Educación de la UNCuyo. Secretaria de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo. Período 2008-2011. Consejera de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo. Período 2011-2014.

SEBASTÁN ARIEL ROSITTO

Doctorando de la carrera ―Doctorado en Derecho‖, Universidad Nacional de Rosario (Argentina); Doctorando, de la carrera ―Doctorado en Ciencias Sociales‖, Universidad de Deusto (España). Abogado. Coordinador del Programa ―Discapacidad y Derechos Humanos‖, de la Secretaría de Extensión, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y del Área ―Discapacidad y Derechos Humanos‖, del Centro de Investigaciones en Derecho de la Ancianidad, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fundador y Asesor Permanente de la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fundador y Secretario del Instituto sobre Derecho de la Discapacidad del Colegio de Abogados de Rosario (Argentina).
Disertación en el Máster Internacional en Sociología Jurídica de Oñati (España), tema:‖Derecho a la educación universitaria de las personas en situación de discapacidad‖. Oñati, 25 de enero de 2012. Expositor de la Jornada Especial sobre Derecho de la Discapacidad, organizada por: el Instituto Superior del Profesorado N° 16 de la Provincia de Santa Fe (de formación de Profesores Especiales para Personas con Discapacidad Intelectual, Auditiva y Visual), de Rosario (Argentina). Docente del taller: ―Los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad‖, para el Programa ―Con (ciencias) en movimiento. La ciudad del nosotros‖, en el marco del Programa ―Integrando‖ de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 26 de junio de 2014. Evaluador Externo de 7 Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (2011- 2013), ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe, (Argentina). Con 97 participaciones en congresos y jornadas científicas. Con 34 participaciones como disertante y ponente. Con artículos publicados en Argentina, España y Colombia. Integrante de 5 redes de investigación de Argentina e

internacionales. Finalista del concurso fotográfico, organizado por el Instituto Nacional Contra la Discriminación, Xenofobia y Racismo (INADI):‖La Mirada Diversa‖ 2008. Reconocimiento Institucional de la Universidad Nacional de Rosario por la obtención de la beca Erasmus Mundus External Cooperation Window de la Unión Europea 2010. Promotor de la ―Declaración de interés institucional a la temática de la Discapacidad para garantizar los Derechos Humanos de las Personas en situación de Discapacidad en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario‖ 2012. Reconocimiento por las actividades realizadas por el Programa: ―Discapacidad y Derechos Humanos‖, por la Secretaría de Extensión UNR y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho UNR 2014. Participación en la ―nómina final de candidatos‖ a Experto, para representar a la República Argentina, en el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS) (OEA) 2014. Docente adscripto de las materias Introducción al Derecho, Derecho Civil I, Derecho de la Ancianidad y Políticas Públicas y Desarrollo Local, en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

TAMARA HIDALGO FROILÁN

Tamara Hidalgo es licenciada en Filología Hispánica (2005) y Máster en Lengua Española (2008) por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha trabajado como profesora de ELE desde 2005 en diferentes academias de Madrid, en Eton College (Reino Unido) y en el Instituto Cervantes de Varsovia, donde además trabajó como profesora de Lengua y Literatura Españolas en el liceo bilingüe José Martí. Asimismo, fue lectora MAEC-AECID en Moi University, Kenia, y formó parte del Tribunal de Exámenes de DELE en Nairobi.

Durante los años 2011 y 2012, trabajó como investigadora técnica en el Departamento de Lengua Española de la UAM dentro del grupo de investigación SIMPLEXT (Sistema automático de simplificación de textos). Está vinculada a la adaptación de textos tras haber realizado diferentes colaboraciones en proyectos de investigación dirigidos por Alberto Anula Rebollo, profesor titular del Departamento de Lengua Española de la UAM. Ha adaptado dos libros para la colección *Fácil Lectura* de SGEL (*Leyendas*, de Bécquer, y *Doña Bárbara*, de Rómulo Gallegos), editorial para la que ha colaborado ocasionalmente. Actualmente, está escribiendo su tesis doctoral sobre la complejidad de los marcadores del discurso y su distribución en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

MILDRED FUENTES MIRANDA

Profesora de Educación Física, Pos Título Especialista en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Aprendizaje, Diplomado en Técnicas de la Representación Artística Aplicadas a la Pedagogía, Especialista en Audición y Lenguaje, Función Técnico. Pedagógica y Docente y Doctora En Intervenciones Psicológicas Aplicadas a la Pedagogía por la Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Directora Departamento Disciplinario Educación Diferencial Universidad de Playa Ancha 2014, Jefe de Carrera Educación Diferencial Sede Valparaíso 2006-2008. Coordinadora subrogante Programa Magíster en Pedagogía Universitaria 2006, Evaluadora Agencia Akredita Q.A para procesos de acreditación de carreras de Pre Grado 2009- 2012. Integrante Comisión Espacios Universitarios para la Diversidad Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación. Docente magíster en Pedagogía Universitaria Universidad Domingo Salvio de Santa Cruz, Bolivia. Docente Metodología de la Investigación Módulo Diseño de Proyectos Cursos de Especialización Ministerio Educación y Cultura Paraguay. Docente Programa Doctorado en Educación Universidad Autónoma de Asunción Paraguay. Docente Programa de Maestría en Educación Universidad Autónoma de Asunción Paraguay.

El escenario educativo actual y sus tensiones sociales exigen cada día avanzar sobre el desarrollo de propuestas que permitan contemplan al sujeto y sus necesidades. Esta obra es el fruto de un arduo trabajo dedicado a la promoción de la fácil lectura como herramienta de movilidad social.

Lectura Para Todos, es uno de los principales desafíos que enfrentan las sociedades postmodernas, pues nos invita a comprender que la composición de espacios inclusivos no dice relación únicamente con las personas en situación de discapacidad, sino que más bien, esta orientación esta asumiendo los desafíos de transformación que la educación en términos mas generales exige hoy.

La facilitación del discurso escrito o la creación de textos fáciles de comprender no implica la destrucción original del texto, sino que un profundo proceso de adecuación, flexibilización y adaptación a las características del lector, con el objeto de asegurar su comprensión.

La adaptación de textos en fácil lectura adquiere mayor potencial a través de la flexibilización de textos jurídicos (leyes, decretos, contratos de trabajos, etc.), a través de los cuales se estaría cumpliendo el principal objeto de movilidad social de todos y cada uno de nuestros ciudadanos. Otro desafío depende de avanzar en el desarrollo de propuestas que ofrezcan criterios de operacionalización y definiciones más explícitas sobre aquello que vamos a entender por lectura inclusiva o lectura accesible. Para ello es imprescindible desmarcarse del imaginario que nos remite únicamente a la persona en situación de discapacidad, orienta sus desafíos a la totalidad de personas que podrían beneficiarse con este recurso.

ISBN: 978-956-358-485-1

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI - Chile

NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN
FÁCIL LECTURA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Asociación Española de Comprensión Lectora